Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470404
Centre d'intérêt: 260

Brunet, Jean-Pierre.

La mésadaptation socio-affective / [Jean-Pierre Brunet ; pour la] Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire. -- [Québec] : La Direction générale, c1983.
x, 53 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique. Primaire)

Code: 16-1521-01. Bibliogr.: p. 53.

ISBN 2-550-06137-3

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Destiné aux enseignants du primaire, ce guide constitue un cadre de référence devant faciliter l'intégration d'enfants mésadaptés socio-affectifs en classe. Un premier chapitre présente une brève synthèse sur le phénomène de la mésadaptation socio-affective. Le second chapitre considère les différentes ruptures d'équilibre qui risquent de se produire lors de l'insertion d'un mésadapté socio-affectif en milieu scolaire. Suit la présentation d'un modèle éducatif approprié, accompagné d'indications relatives aux diverses activités que doit accomplir l'enseignant. La question de l'évaluation de l'élève et de l'intervention pédagogique est ensuite abordée. Enfin, une dernière partie porte sur le rôle des agents d'éducation autres que les enseignants.

Type de document: d

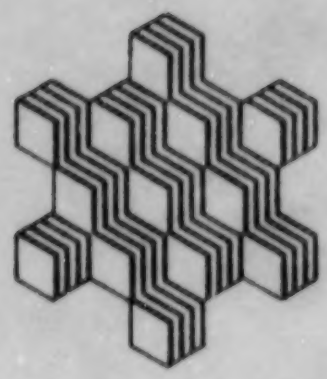
EDUQ 8470404

16-1521-01

GUIDE PÉDAGOGIQUE

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

Primaire



Québec

EDUQ 8470404

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

PRIMAIRE

Direction générale du développement pédagogique
Direction de la formation générale
Service de l'adaptation scolaire

Rédacteur – Jean-Pierre Brunet

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 27 août 1982 et 6, 7 et 17 juin 1983.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2-550-06137-3

Dépôt légal - premier trimestre 1984

Ces enfants en rupture d'équilibre avec leur milieu

TABLE DES MATIÈRES

Pages

AVANT-PROPOS x

INTRODUCTION 1

Destinataires; Contenu du document; But du document; Utilisation du guide; Document autonome ou complémentaire ?

1. LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE 3

1.1 L'importance du point de vue 5

1.1.1 Une réalité : plusieurs interprétations 5

1.1.2 Des classifications 5

1.2 L'importance de la question 7

1.2.1 Une problématique individuelle et une problématique sociale 7

1.2.2 Les orientations actuelles 7

1.2.3 Un choix difficile à arrêter 7

1.3 L'importance de la compréhension 8

1.3.1 Des éléments d'explication 8

1.3.2 La complexité de la dynamique 8

1.3.3 Les éléments du milieu 9

2. L'ENFANT ET LES RUPTURES D'ÉQUILIBRE 11

2.1 La valeur relative de l'adaptation 13

2.2 Les ruptures d'équilibre 13

2.3 Les interactions appelées comportements 14

2.4 La participation de l'écolier 14

2.5 La participation du milieu 16

3. LE MODÈLE ÉDUCATIF 17

3.1 L'existence du modèle 19

3.2 Les éléments du modèle 19

3.3 Des propositions 19
3.3.1 L'explication par les concepts théoriques 19
3.3.2 L'approche 20
3.3.3 Les techniques : des moyens 20

4. LES AGENTS DE L'ÉDUCATION ET LE COMPORTEMENT 21

4.1 Des indications relatives à l'ensemble des activités 23
4.1.1 L'intervention à organiser 23
4.1.2 Les composantes à contrôler 25
4.1.3 Les règles à observer 25
4.1.4 Les interventions d'aide à connaître 26
4.1.5 Des pièges à éviter 27

4.2 Des indications pour les activités complémentaires 28

4.3 Des indications relatives aux activités d'enseignement 29
4.3.1 L'apprentissage 29
4.3.2 Les programmes 30

Le programme de français; Le programme de mathématique; Le programme d'éducation physique; Le programme des arts; Le programme des sciences de la nature; Le programme des sciences humaines; Le programme d'anglais (langue seconde); Le programme de formation personnelle et sociale; Les programmes de formation morale et religieuse

5. L'ÉVALUATION 39

5.1 L'évaluation : une nécessité 41

5.2 Le champ d'application 41
5.2.1 L'enfant 41
5.2.2 Le contexte 41

5.3 L'approche à privilégier 41
5.3.1 L'environnement scolaire 41
5.3.2 L'environnement familial 42

5.4 La méthodologie 53

5.5 Le plan d'intervention 43

6. LA COORDINATION ET LA PARTICIPATION DES DIVERS AGENTS 45

6.1 Les ressources spécialisées 47

6.2 La coordination 47

6.3 Les parents 47
6.3.1 Pour eux aussi c'est difficile 47
6.3.2 Une entraide à définir 47

CONCLUSION 49

PERSONNES QUI ONT COLLABORÉ À CE DOCUMENT 51

BIBLIOGRAPHIE 53

TABLEAUX

		Pages
1-1	Classification simplifiée des types de difficultés comportementales selon D. H. Stott	6
2-1	Interactions entre l'enfant et les éléments de son environnement scolaire	13
4-1	Organisation des interventions	24
5-1	Éléments d'évaluation	42

AVANT-PROPOS

Dans une volonté de redéfinir l'École québécoise, le Ministre de l'Éducation a indiqué les valeurs qu'il voulait promouvoir dans les milieux d'éducation. Dans un souci de favoriser le plein épanouissement de chaque enfant dans un contexte le plus naturel possible, il a exprimé sa volonté de rendre les ressources scolaires accessibles à tous.

À cet effet, le Service de l'adaptation scolaire s'est vu confier un certain nombre de mandats qu'il devrait réaliser à l'intérieur d'un calendrier particulièrement serré. Des investissements significatifs ont été prévus pour des réalisations tels les projets pilotes, les documents de sensibilisation, les guides pédagogiques et d'organisation des ressources, etc.

Ce guide pédagogique s'inscrit à l'intérieur de cet effort collectif en vue de renouveler autant les attitudes que les stratégies pédagogiques.

INTRODUCTION

Le présent guide pédagogique a pour but d'orienter les enseignants dans leur recherche de moyens ou d'instruments qui soutiendront leur action.

Plusieurs organismes ont reçu le mandat de fournir des instruments de travail aux enseignants. Il faut donc préciser le caractère du présent guide en le distinguant des autres moyens dont disposent les enseignants.

Il faut d'abord rappeler que ce guide n'a pas l'intention de remplacer la formation pédagogique initiale. De plus, il ne saurait être question de faire double emploi avec les plans de perfectionnement prévus par les commissions scolaires. Enfin, il n'y est pas question de l'organisation des ressources puisqu'un autre guide y est consacré.

Dans les quelques lignes qui suivent, on trouvera les principales caractéristiques du guide.

- **Destinataires**

Si vous enseignez au primaire et si vous vous interrogez sur le comportement d'un ou de plusieurs des enfants de votre groupe, ce guide s'adresse à vous. Il n'est pas nécessaire qu'un enfant soit identifié mésadapté socio-affectif pour s'interroger sur son comportement et tirer profit du présent guide.

Si le comportement d'un enfant continue à vous préoccuper en dépit des moyens que vous avez déployés, ce document devrait vous intéresser.

Il existe des enfants de six à douze ans aux prises avec des problèmes personnels sérieux qui les rendent malheureux et parfois difficiles à vivre pour leur entourage.

Michel Lemay justifie ainsi la démarche d'approfondissement de la question :

> « Ce n'est pas refuser la valeur de la personne que de regarder son mode de construction. Ce n'est pas lui dénier le droit de vivre que de s'interroger le plus lucidement possible sur les conditions organiques, affectives, intellectuelles et socio-économiques lui permettant d'exister[1]. »

Comme les instituteurs, dans un contexte d'intégration, peuvent recevoir dans leur classe des enfants éprouvant des difficultés comportementales, certains éléments d'information pourraient être utiles.

[1] Lemay, Michel, *Psycho-pathologie juvénile*. Tome 1, éd. Fleurus, Paris, 1973.

- **Contenu du document**

Le document renferme une synthèse de l'étude du phénomène de la mésadaptation socio-affective et des enfants qui la vivent, une exploration des moyens d'intervention, un certain nombre de principes portant sur l'évaluation, la concertation et la collaboration.

Le document établit une distinction entre le phénomène de la mésadaptation socio-affective et les enfants qui la vivent.

Parler d'un phénomène, c'est évidemment recourir à des généralisations qui font disparaître la personne. On peut le faire, mais en gardant à la mémoire que la souffrance est toujours individuelle. Aucun enfant ne devrait disparaître dans des analyses générales ou être assimilé à un phénomène.

Les portraits-types présentés ne conviendront jamais parfaitement bien à aucun enfant. Ce sont des moyens qui devraient faciliter un rapprochement avec l'enfant qui éprouve des difficultés.

- **But du document**

Vous avez sûrement remarqué que très souvent lorsqu'un enfant est considéré en difficulté comportementale, nous sommes aussi en présence d'un groupe en difficulté. C'est pourquoi ce guide vise à aider l'ensemble du milieu; c'est-à-dire à rétablir un équilibre entre tous les éléments du milieu (enfants, adultes, activités, etc.).

En fait, ce guide vise d'abord à proposer une façon de comprendre cet ensemble d'interactions insatisfaisantes que l'on nomme mésadaptation socio-affective, ensuite à faciliter l'acte d'enseigner et, enfin, à favoriser une ouverture et une écoute susceptibles de permettre une démarche continue à l'égard de ces enfants qui ont des besoins particuliers.

Bien qu'il présente certains conseils pratiques, ce document n'est pas un livre de recettes, mais un moyen pour vous aider à mieux comprendre ce qui se passe dans un milieu aux prises avec un déséquilibre que l'on nomme la mésadaptation socio-affective.

- **Utilisation du guide**

Toutes les données présentées dans ce guide le sont à titre indicatif. D'une façon générale, elles situent dans un ensemble les modèles proposés, c'est-à-dire

que chaque approche, modèle ou école de pensée, tout en privilégiant une ou plusieurs dimensions, ne saurait être considérée comme parfaite. Ce guide pourrait contribuer à déclencher une démarche de réflexion qui pourrait être complétée par des études plus approfondies de la question.

Un domaine aussi complexe que celui de la mésadaptation socio-affective ne saurait être circonscrit dans un guide. De plus, les quelques conseils qui sont donnés n'ont pas de prétention à une applicabilité totale. Le jugement et le sens critique demeurent les guides les plus sûrs.

- **Document autonome ou complémentaire ?**

Sur le même sujet, on peut aussi consulter un document de sensibilisation destiné au public en général et qui constitue une introduction[2] à la mésadaptation socio-affective. De plus, un guide d'organisation est en préparation. Destiné aux administrateurs scolaires, il présente des modèles d'organisation des ressources selon les niveaux de la « cascade », pour les enfants mésadaptés.

Tous ces documents sont élaborés pour être à la fois autonomes et complémentaires.

---

[2] Ministère de l'Éducation; Document de sensibilisation. *La mésadaptation socio-affective : une recherche d'adaptation ?* (16-1512). Novembre 1980, 57 p.

1. LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

1.1 L'importance du point de vue
- 1.1.1 Une réalité : plusieurs interprétations
- 1.1.2 Des classifications

1.2 L'importance de la question
- 1.2.1 Une problématique individuelle et une problématique sociale
- 1.2.2 Les orientations actuelles
- 1.2.3 Un choix difficile à arrêter

1.3 L'importance de la compréhension
- 1.3.1 Des éléments d'explication
- 1.3.2 La complexité de la dynamique
- 1.3.3 Les éléments du milieu

1. LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

Étudier la « mésadaptation socio-affective » aide à comprendre l'enfant en difficulté à partir de manifestations observables, appelées comportements inadaptés ou mésadaptés. Une approche rigoureuse du phénomène obligerait, dans un premier temps, à se limiter à la seule description objective des manifestations. Très souvent, le premier réflexe consiste à qualifier ou à interpréter ce qu'on perçoit avant même d'avoir une vue d'ensemble de la situation. Comme si qualifier ce qui dérange ou atteint l'observateur était un moyen de le sécuriser. L'effort qu'exige ce chapitre vise justement à freiner ce réflexe naturel et à accepter de développer une vision d'ensemble de la situation.

Des remarques telles que : *cet élève dérange la classe, cet élève empêche les autres de travailler, cet élève s'oppose à moi, cet élève est destructeur, cet élève est retiré, cet élève déteste l'école, cet élève est menteur, cet élève est* ... sont autant de conclusions qui souvent empêchent les enseignants de bien voir ce qui se passe. Ces remarques sont des interprétations des manifestations observées et reposent essentiellement sur le point de vue adopté pour les considérer.

1.1 L'importance du point de vue

1.1.1 Une réalité : plusieurs interprétations

Toute notre compréhension du phénomène repose essentiellement sur le « point de vue », c'est-à-dire la situation et les moyens utilisés pour regarder et voir ce qui se passe dans la réalité. Théoriquement, il y a autant de « points de vue » qu'il y a de personnes, donc autant d'interprétations de la réalité qu'il y a d'individus.

Voici un exemple : « une enseignante ou un enseignant peut regarder un enfant qui manifeste des difficultés comportementales, soit en considérant l'enfant en difficulté, soit en pensant à son groupe-classe, soit en se disant qu'un tel enfant est très épuisant, etc. ».

Évidemment les conclusions auxquelles cette enseignante ou cet enseignant arrivera seront fonction de son point de vue. Il convient de clarifier dans la mesure du possible le point de vue utilisé.

Le présent guide adopte le point de vue suivant pour considérer la mésadaptation socio-affective : dans une perspective systémique, la réalité est considérée comme un ensemble composé de plusieurs éléments, tels l'enfant, les pairs, les adultes, l'organisation physique des locaux, etc. et, la mésadaptation, comme une rupture d'équilibre entre l'enfant et une ou plusieurs des composantes de son milieu. La perturbation du comportement d'un enfant peut être considérée comme une manifestation de déséquilibre.

Le comportement perturbé de l'enfant ne devient donc qu'une conséquence d'un déséquilibre qu'il vit avec plusieurs éléments de son milieu. Ceci revient à poser la question suivante : « La mésadaptation socio-affective existe-t-elle en elle-même ? »

1.1.2 Des classifications

Le « point de vue » variant d'un auteur à l'autre, il existe plusieurs classements des manifestations associées au phénomène de la mésadaptation.

On peut les regrouper sous deux types de classification, celles de type descriptif et celles de type psychodynamique. Deux auteurs illustrent assez bien ces deux positions, soit D. H. Stott (1975) et Michel Lemay (1973).

Stott (1975) divise les enfants qui éprouvent des difficultés de comportement en deux groupes : soit les enfants dont la principale caractéristique est l'activité, c'est-à-dire qu'ils agissent leurs difficultés, soit les enfants inactifs ou retirés dont la principale caractéristique est leur facilité à se faire oublier. Le tableau 1-1 illustre de façon simplifiée les différents types de difficultés comportementales. Le groupe des enfants suractifs pourrait se diviser en deux sous-groupes, les enfants hostiles et les enfants inconséquents. L'enfant hostile est celui qui, par ses comportements impulsifs et agressifs, cherche à amener l'adulte à le rejeter. Par enfant inconséquent, nous entendons l'enfant qui a des comportements irréfléchis, mais qui n'a pas nécessairement l'intention de nuire.

Le groupe des enfants qui ont tendance à être sous-actifs pourrait se diviser en trois sous-groupes : les enfants timides, les enfants déprimés et les enfants retirés. Par enfant timide, on entend un enfant qui fait preuve d'appréhension sociale et d'une faible motivation à l'égard des situations de la vie courante; c'est un enfant qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiative, qui a peur des contacts sociaux; il a tendance à rechercher la sympathie et la protection, tout en étant très réticent à sortir de cette dépendance. Par enfant déprimé, on désigne un enfant qui manifeste des états léthargiques dans presque toutes les situations; c'est un enfant qui est

sans énergie, sans motivation et pour qui tout défi paraît insurmontable. Par enfant retiré, on entend un enfant qui est indifférent ou qui refuse la relation interpersonnelle; il semble éviter les situations sociales et vit retiré dans son monde.

Cette catégorisation des manifestations de difficultés comportementales, plutôt descriptive, fournit une terminologie simple et facilement utilisable.

La classification proposée par Michel Lemay fait plutôt référence à une vision « compréhensive » et interprétative de la perturbation du comportement.

TABLEAU 1-1

CLASSIFICATION DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES SELON D. H. STOTT[1]

A) *Comportements sur-actifs*

1. Hostilité
   — agressivité
   — impulsivité
   — recherche du rejet
2. Inconséquence
   — actes irréfléchis
   — difficultés à anticiper les conséquences de ses gestes

B) *Comportements sous-actifs*

1. Timidité
   — manque d'initiative
   — recherche de protection
   — dépendance
2. Dépression
   — états léthargiques
   — peur des défis
3. Retrait
   — indifférence
   — refus des relations interpersonnelles
   — monde imaginaire

[1] Stott, D. H., Marston, N. C. and Neill, S. J., *Taxonomy of Behavior Disturbance*, Toronto, Musson Book Company, 1975.

Dans *Le diagnostic en psychiatrie infantile*, Michel Lemay étudie la complexité de la classification et propose un modèle théorique. L'on peut retrouver dans *Psychopathologie juvénile* (tome I et II) sa taxonomie des problèmes affectifs.

Dans la classification révisée par Michel Lemay, on retrouvera les catégories suivantes :

— Troubles réactionnels : une réaction transitoire à une situation conflictuelle
  ex. : l'enfant déficitaire sur le plan sensoriel qui est confronté à un rythme d'apprentissage trop rapide.

— Troubles isolés : l'émergence évidente d'un retard ou d'un dysfonctionnement
  ex. : l'enfant ayant des troubles du langage ou de la motricité... mais dont les autres fonctions jouent normalement leur rôle.

— Troubles liés à un manque : des réactions importantes dues à l'absence d'une présence stable et aimante
  ex. : l'enfant résidant dans un centre d'accueil, ou qui a vécu dans plusieurs familles et qui ne peut combler cette carence ou une dépression de l'enfance.

— Troubles liés à une relation morbide : la transmission à l'enfant par ses parents de leurs peurs ou de leurs contradictions
  ex. : l'enfant hyperprotégé qui a peur de tout, souvent a les mêmes peurs que son ou ses parents;

— Les psychopathologies graves : la perte de contact avec la réalité, un sentiment de morcellement de sa personnalité
  ex. :
  - l'autisme
  - la psychose symbiotique : l'incapacité de se dissocier de sa mère
  - la dysharmonie d'évolution.

— Les réactions névrotiques : les phobies, les obsessions, la recherche de l'échec, la somatisation
  ex. : l'enfant qui, aux prises avec une série de situations conflictuelles génératrices d'anxiété, met en jeu un système de défenses qui le paralyse.

— Les réactions caractérielles : l'enfant qui se défend en « agressant » l'environnement
  ex. : l'enfant qui s'oppose à l'adulte, qui menace ses pairs et les agresse, qui se perçoit comme tout-puissant, qui agit selon ses pulsions, qui peut devenir délinquant.

Une telle classification a l'avantage d'utiliser un langage bien connu en mésadaptation socio-affective. Il ne s'agit pas ici d'inciter en aucune façon les enseignants à utiliser une terminologie à caractère psychiatrique. Même si ces termes sont connus dans le milieu scolaire, leur usage devrait être réservé aux seuls spécialistes de ce domaine.

Ces quelques catégories ne constituent pas une taxonomie scientifique, mais bien certains points de référence qui pourraient se révéler utiles. On ne saurait trop insister sur la nécessité d'être prudent dans l'utilisation des termes proposés. Ils ne devraient en aucun cas servir à qualifier un enfant, ils ne servent qu'à nommer certains comportements adaptatifs.

1.2 L'importance de la question

Comment formuler une question relative à un ensemble de manifestations qui, lorsqu'elles sont associées, relèvent du phénomène ? Le point de vue adopté est déterminant; en effet, de celui-ci découle la façon de formuler des questions en regard des manifestations observées.

1.2.1 Une problématique individuelle et une problématique sociale

S'il est possible de formuler de diverses façons la problématique de la mésadaptation socio-affective, il ressort généralement que deux postulats sous-tendent ces points de vue. D'une part, on aura tendance à affirmer que l'enfant, par la structure même de sa personnalité, est responsable de ses agirs déviants et, par conséquent, qu'il y aurait lieu de traiter cette personnalité inadéquate. D'autre part, on semblera vouloir rendre la société ou le système responsable de la mésadaptation socio-affective à cause de son intolérance, de sa normalisation excessive ou de sa force répressive, et par conséquent l'on voudrait que la société se modifie et s'adapte à l'enfant.

Devant cette alternative, il y a injustice pour l'une ou l'autre des parties. C'est pourquoi un nouveau postulat ainsi qu'une nouvelle formulation de la question s'imposent.

La mésadaptation socio-affective serait d'abord la conséquence d'une rupture d'équilibre entre plusieurs éléments d'un milieu. Ensuite il faudrait répondre à la question : « comment rétablir l'équilibre rompu ? »

Évidemment, une telle approche oblige à considérer tous les éléments mis en cause comme partie prenante de la mésadaptation. L'enfant qui manifestera des difficultés comportementales ne constituera donc qu'un des éléments à prendre en considération.

1.2.2 Les orientations actuelles

Dans le contexte social actuel, deux grandes valeurs, à première vue difficilement conciliables, sont propagées : d'une part, la normalisation et d'autre part, la primauté de l'individu. Ainsi les droits individuels et collectifs sont confrontés. Les discours et les débats rattachés à ces deux positions risquent d'obscurcir l'objectif ultime, c'est-à-dire une harmonisation et un équilibre des forces en présence.

On a assisté à une évolution dans la façon d'aborder le phénomène de la mésadaptation socio-affective. De l'enfant considéré comme habité par de mauvais esprits en passant par l'enfant révolté, entêté, délinquant, voici l'enfant à problèmes d'ordre émotionnel. D'une société qui ne laissait que peu de place à ceux qui étaient différents, en passant par une société qui a accepté de les prendre en charge souvent en les isolant, on se retrouve devant une société qui se remet en question quant à ses valeurs et à sa tolérance.

Trop souvent ces différentes positions se sont traduites par une recherche de coupables, soit l'enfant, soit la société. De grandes questions en découlent :

— jusqu'à quel point la société peut-elle tolérer des agirs non conformes à ses valeurs sans se mettre en danger ?

— doit-il y avoir normalisation des comportements ?

— si oui, jusqu'où doit aller cette normalisation ? etc.

Il n'y a pas de réponses faciles à ces questions.

1.2.3 Choix difficiles à arrêter

Les enseignants sont souvent aux prises avec la douloureuse question : « dois-je penser à l'enfant en difficulté ? » ou « dois-je penser à mon groupe qui a aussi des besoins que je dois respecter ? » ou « dois-je penser à moi, dont les forces ne sont pas illimitées ? »

Se préoccuper d'un enfant, penser à son groupe, s'occuper de ses propres besoins placent les enseignants devant un choix difficile parce qu'il n'y a pas de réponse unique. Tout est question d'équilibre et de caractéristiques individuelles.

Par contre les enseignants qui épuisent leurs énergies deviennent vite inefficaces. Tenir compte de l'autre ne devrait pas signifier ignorer ses propres besoins. La relation d'aide qui pourrait alors s'établir serait fausse, donc insatisfaisante.

C'est pourquoi il vaut mieux investir ses énergies avec prudence en demeurant à l'écoute de ses propres émotions. C'est la façon d'être une aide valable à l'enfant.

1.3 L'importance de la compréhension

S'il est relativement facile de constater des comportements difficiles, ce n'est qu'en les comprenant qu'on pourra intervenir adéquatement. Mais peut-on comprendre, déchiffrer, décoder tous ces messages que nous adressent les enfants en déséquilibre avec leur milieu ?

1.3.1 Des éléments d'explication

Pour mieux illustrer comment un enfant en vient à manifester des difficultés comportementales, voici certains éléments importants pour la compréhension de la dynamique du comportement.

- *Vivre, mais à quel prix !*

Il veut vivre et être heureux, mais son expérience lui a enseigné que rien n'est facile pour lui. Il a les mêmes besoins, mais il ne peut les satisfaire avec des moyens jugés acceptables par son entourage. Il veut comprendre ce qu'il vit, mais certaines de ses pulsions sont si fortes qu'il doit les satisfaire très rapidement; très souvent, il ne peut différer la réponse à son besoin.

Habituellement un écolier aura développé des forces d'autonomie et d'affirmation de lui-même qui lui permettent de prendre la place qui lui revient dans la société. Sinon, on est en présence d'un enfant qui éprouve des difficultés comportementales. Le vécu d'un tel enfant, même s'il est relativement court, l'a obligé à se former une carapace pour être en mesure de ne pas trop se faire détruire ou envahir par son environnement souvent perçu comme menaçant. (Cette carapace peut se traduire par du retrait, de la dépression, de l'hostilité, de la dépendance, etc.) En fait, sa personnalité s'est organisée de manière défensive, de la façon la plus économique possible. Plus son organisation défensive sera considérable, plus il y consacrera d'énergie; plus il y consacrera d'énergie, moins il en disposera pour établir des relations harmonieuses avec son entourage.

- *La défense et le développement*

L'enfant qui éprouve des difficultés comportementales aura un développement d'autant plus perturbé qu'il devra investir une très grande partie de ses énergies à se défendre. Par exemple, comment un enfant qui utilise presque toutes ses énergies à agresser les autres enfants, peut-il être productif dans d'autres activités et connaître des succès et de la valorisation ? Et sans succès et valorisation, le développement est difficile. Ce mécanisme de défense a une fonction bien précise dont il faut chercher à comprendre le sens.

La classe, en cherchant à proposer aux enfants des situations favorisant leur développement, peut devenir un lieu d'affrontement et de déception. L'école et la classe ont des exigences qui, pour certains, peuvent paraître simples et non contraignantes, alors que, pour d'autres, elles peuvent représenter un échec possible.

L'organisation défensive peut prendre des aspects assez inattendus; les deux grandes catégories de défenses, qui se situent à deux extrêmes, sont le retrait et l'agression. Entre ces deux modalités, l'on peut retrouver autant la recherche exagérée d'attention que la fausse autonomie.

Souvent face à de telles manifestations, l'adulte peut se sentir visé personnellement et se demander « pourquoi m'en veut-il ? » ou « qu'est-ce que je lui ai fait ? » Il faut alors comprendre que l'enfant se défend non pas contre l'enseignant ou l'enseignante en tant que personne, mais contre ce que celui-ci ou celle-ci peut représenter.

Cette organisation défensive mise en place par l'enfant est importante pour lui et ce que nous en percevons doit être compris et respecté. Si nous voulons la changer, ce ne devrait être que dans le but de libérer, chez l'enfant, des énergies qu'il pourra utiliser à des fins plus profitables pour lui.

1.3.2 La complexité de la dynamique

Les réactions défensives varient en intensité et en quantité selon les situations. Plus un enfant réagit défensivement dans un grand nombre de situations (transport scolaire, arrivée et départ, situations d'apprentissages, récréations, sorties de groupe, déplacements, activités sportives, ...) plus on peut dire qu'il éprouve des difficultés socio-affectives.

Lorsqu'il s'agit d'un enfant qui manifeste soudainement de telles difficultés, nous sommes peut-être en présence d'un enfant qui a été bouleversé par un événement traumatisant (divorce des parents, perte d'un parent ou d'un être cher, arrivée d'un petit frère ou d'une petite soeur, etc.). Ces difficultés appelées réactionnelles ou situationnelles peuvent aisément se décoder et s'interpréter; l'aide à apporter à un tel enfant devrait être ponctuelle.

Dans les autres cas, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas d'événements traumatisants récents et que c'est le mode habituel et généralisé de comportement d'un enfant, il y a de fortes chances qu'il s'agisse d'un comportement défensif bien organisé et bien structuré.

Il s'agit alors d'une dynamique comportementale d'une nature infiniment plus complexe; en rechercher les causes serait une tâche quasi impossible, du moins à l'intérieur de la classe.

Ces comportements défensifs organisés devraient varier en intensité selon les situations que l'enfant doit vivre. D'une façon générale, toutes les situations anticipées comme des échecs sur le plan social (jeux, récréations, sorties de groupe, repas, etc.) ou sur le plan des apprentissages (français, mathématique, etc.) devraient déclencher des réactions comportementales inattendues et parfois extrêmes. Il est important de comprendre que la qualité de ces réactions est à la fois fonction de la structure de la personnalité de l'enfant et fonction de la nature des situations à vivre. S'interroger sur la complexité d'une dynamique comportementale, c'est à la fois s'interroger sur le type d'organisation défensive mise en place par l'enfant et sur les situations que nous lui demandons de vivre. Et comme l'enseignant a très souvent un rôle déterminant dans le choix et la nature des situations proposées, celui-ci fait partie intégrante de la dynamique de l'enfant.

C'est pourquoi un enfant en difficulté, c'est aussi un milieu en difficulté. Chaque élément de l'environnement de l'enfant peut et doit être examiné.

1.3.3 Les éléments du milieu

Pour bien comprendre comment fonctionne un enfant, il faut d'abord avoir défini chacun des éléments qui composent son environnement et connaître de quelle façon il interagit avec ceux-ci.

Certains éléments sont particulièrement importants :

- les personnes : les adultes (enseignants, direction, surveillants, professionnels, personnels de secrétariat et d'entretien, etc.); les enfants (les compagnons de classe et de jeu, les enfants plus jeunes ou plus âgés, les garçons ou les filles, etc.);
- les activités : à caractère scolaire (les programmes d'apprentissage); à caractère socialisant (les sorties, les dîners, les transports, etc.);
- l'organisation du milieu : les horaires, le système de responsabilité, les règlements, etc.

Chacun des éléments présentés se traduit par une multitude de situations qui peuvent poser problème à certains enfants. Ces situations constituent pour l'enfant le déclencheur d'une longue suite d'interactions qui devraient être satisfaisantes et harmonieuses.

Il faut savoir ce que l'on propose aux enfants; à cet égard la responsabilité des agents de l'éducation est grande.

2. L'ENFANT ET LES RUPTURES D'ÉQUILIBRE

2.1 La valeur relative de l'adaptation

2.2 Les ruptures d'équilibre

2.3 Les interactions appelées comportements

2.4 La participation de l'écolier

2.5 La participation du milieu

2. L'ENFANT ET LES RUPTURES D'ÉQUILIBRE

2.1 La valeur relative de l'adaptation

Parler d'adaptation, c'est mettre en cause deux dimensions : d'une part, l'enfant avec tout son vécu et, d'autre part, le milieu avec tous ses éléments. L'adaptation se traduit donc par des mécanismes utilisés par l'enfant pour faire face à des situations. Ces mécanismes varieront en fonction de l'enfant et des situations. L'adaptation étant la résultante de l'interaction de ces deux dimensions, elle ne saurait être considérée comme ayant une valeur absolue; dans une telle perspective, il faut parler davantage des adaptations que de l'adaptation.

C'est pourquoi, à l'instar de Susan M. Swap (1974), on peut dire que les comportements perturbants remarqués dans une classe ne sont pas dus aux seuls comportements de l'enfant, mais bien à l'interaction entre l'enfant et son environnement.

Si le présent guide présente plus loin des descriptions de comportements « inadaptés », il faudra les considérer comme des conséquences et non des causes.

2.2 Les ruptures d'équilibre

On dit qu'il y a rupture d'équilibre chaque fois que la relation entre un enfant et un élément de son environnement (ex. : les cours de français...) se traduit par des interactions insatisfaisantes pour l'un, pour l'autre ou pour les deux.

Précédemment on a commencé à définir en quoi pouvaient consister les principaux éléments de l'environnement avec lesquels un enfant interagit.

Le tableau 2-1 illustre, dans l'environnement scolaire, les éléments avec lesquels l'enfant peut interagir. Ces éléments ne constituent que des exemples et leur énumération n'est pas exhaustive.

Un tel tableau représente un cadre au moyen duquel il est possible d'analyser une situation problématique et d'indiquer les interactions inadéquates. Un même type de cadre d'analyse pourrait être élaboré pour le milieu familial.

En analysant ces interactions, les enseignants pourront reconnaître des comportements d'enfant qui semblent perturber leur entourage.

TABLEAU 2-1

INTERACTIONS ENTRE L'ENFANT ET LES ÉLÉMENTS DE SON ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

	LES PERSONNES	LE CADRE MATÉRIEL	LES SITUATIONS
	ADULTES • son instituteur ou son institutrice • les autres adultes	*SALLE DE CLASSE* • sa place • le mobilier • les autres espaces	*APPRENTISSAGES* • activités d'enseignement (français, mathématiques, sciences de la nature) • activités complémentaires
ENFANT	*PAIRS* • de sa classe • des autres classes	*ESPACES DE CIRCULATION* • corridors • escaliers • portiques	*TRANSITIONS* • maison — école — maison • classe — cafétéria — cour de récréation • classe ← gymnase • classe ← cour de récréation
		ÉCOLE • toilettes • gymnase • cafétéria • cour de récréation • mobilier	*ROUTINES* • transport scolaire • arrivée — départ • repas

2.3 Les interactions appelées comportements

Les interactions qui peuvent entrainer des comportements qu'on dit mésadaptés varient en quantité et en qualité. La nature des comportements de l'enfant varie elle aussi. Comme les éléments de l'environnement varient d'une façon illimitée, il est bon de vous présenter des comportements associés à la structure même de la personnalité de l'enfant. Pour ce faire, voici quelques exemples :

— se retire de l activité dans un monde de fantaisie ou d'auto-stimulation;

— semble insensible à son environnement;

— semble incapable de distinguer entre la fantaisie et la réalité;

— a de la difficulté à différencier ce qui est à l'intérieur ou à l'extérieur de lui;

— se méfie des adultes qui pourraient lui fournir de la sécurité, de la consistance ou de l'éducation;

— semble incapable de se faire confiance pour se défendre contre des pulsions;

— est soumis à un isolement incontrôlable;

— se cache sous les tables ou pupitres;

— se maintient dans un état de rigidité qui lui évite d'avoir à réagir;

— peut être capable de réussir des activités en français et en mathématiques lorsqu'il est personnellement aidé par son maître, mais incapable d'entreprendre une tâche si laissé à lui-même;

— a peur des animaux ou des insectes;

— manifeste une phobie scolaire;

— est conscient de ses peurs, mais non de leur cause;

— rejette avec méfiance les demandes des enseignants;

— a des accès de colère;

— possède une faible tolérance à la frustration;

— a une capacité limitée à apprendre par l'expérience;

— possède une quantité limitée de stratégies pour affronter les difficultés;

— manipule les autres pour leur faire perdre le contrôle, mais tout en se conformant lui-même;

— manifeste une inhabileté à compléter ses travaux parce qu'il est trop perfectionniste, ou parce qu'il passe trop rapidement d'une activité à une autre;

— est incapable d'observer des directives de façon ordonnée et systématique;

— refuse de lire par peur de découvrir des choses auxquelles il ne pourra faire face;

— manifeste une dépendance extrême à l'égard des enseignants ou des pairs dans le choix de ces activités ou dans la façon de les accomplir;

— exprime un manque de motivation ou un désintérêt dans les activités proposées par l'école;

— persiste dans l'exploration sexuelle de son propre corps ou de celui des autres;

— manifeste de la cruauté envers les animaux;

— est enthousiaste face à une seule activité à l'exclusion de toutes les autres;

— a de la difficulté à communiquer;

— arrive difficilement à partager;

— accepte mal d'attendre.

2.4 La participation de l'écolier

Ces écoliers ont à relever des défis d'apprentissage scolaire. Souvent l'enseignant se demande ce qui fait que cet enfant n'apprend pas, ou oublie ce qu'il apprend. En fait plusieurs aspects concourent à cette inadaptation de l'enfant.

Tous les aspects qui seront décrits sont des caractéristiques développementales qui peuvent avoir des effets positifs ou négatifs pour l'enfant. C'est la concordance entre ce que l'enfant doit vivre et le degré de développement de ses habiletés qui amènera l'enseignant à dire qu'un enfant est ou n'est pas en difficulté.

Voici les principales dimensions qui peuvent poser problèmes :

- *La pensée magique*

La pensée magique existe chez l'enfant. Elle est ce moyen qu'utilise l'enfant pour comprendre et expliquer le monde qui l'entoure. C'est une étape dans le développement de sa pensée causale. Elle est donc nécessaire et constitue une phase normale dans son interprétation de la réalité. Mais lorsque, chez un enfant, elle devient un moyen de se défendre contre cette réalité, elle constitue un écran qui limite son développement. Cette pensée peut permettre une fuite plutôt qu'un contact et, à ce titre, rendre les fonctionnements cognitif, affectif ou social pratiquement inopérants. Buescher (1976), dans une de ses recherches note que, d'une façon générale, l'élève en difficulté sur le plan du comportement continue à utiliser sa pensée magique beaucoup plus longtemps que tout autre élève.

- *La généralisation*

L'écolier, dans sa démarche pour définir adéquatement des concepts, a recours à la classification, à la catégorisation, à la systématisation et à l'organisation. De cette façon, il peut comprendre des règles et des principes. Il peut ainsi commencer à percevoir le tout plutôt que d'être attiré uniquement par les parties. Cette capacité à comprendre le principe du « tout », l'amène à être capable de généraliser. Une incapacité à généraliser qui se retrouve très souvent chez l'enfant mésadapté entraîne un dysfonctionnement social. La rigidité de cet enfant l'empêche d'accéder à cette généralisation; pour passer d'une perception des parties à celle du « tout », il faut de la souplesse, de la disponibilité émotionnelle. Or il apparaît évident que ce qui caractérise l'enfant éprouvant des difficultés sur le plan du comportement est justement cette rigidité, cette stéréotypie qu'il manifeste dans la plupart des situations. Il n'a de fait réussi à développer que peu de réponses aux différentes situations problématiques de la vie.

- *La communication orale*

La parole dans la communication ne représente qu'une faible partie du message transmis. C'est dire que le langage corporel occupe une place importante dans la communication. Le ton de la voix, l'expression du visage, le langage corporel sont autant de moyens de diffuser des messages qu'il faut savoir décoder. L'enfant mésadapté socio-affectif aura précisément de la difficulté à décoder adéquatement ces types de langage.

C'est pourquoi il est susceptible de réagir de façon inattendue, parfois incompréhensible. Peut-être doit-on lui enseigner ce que les autres apprennent naturellement sans effort particulier. Le maître devrait toujours vérifier si l'enfant a bien compris le sens de la consigne, en cherchant à éviter que ses messages verbaux et non-verbaux se contredisent.

- *La capacité de s'arrêter*

Une tendance à poursuivre une activité longtemps après qu'il y ait nécessité logique de le faire entraîne, chez l'enfant, de graves difficultés sur le plan social. En effet, ne sachant quand s'arrêter, il poursuivra des gestes ou des conversations même si cela doit choquer ou blesser les autres. L'enseignant devrait garder en mémoire que, très souvent, l'enfant en difficulté doit être rappelé à la réalité par une intervention quelconque. Un tel enfant doit apprendre à s'adapter à son environnement.

- *L'attention et la concentration*

L'attention, généralement considérée comme un préalable important à l'apprentissage, peut faire défaut chez certains enfants. Les signes typiques en sont : difficulté à établir un contact visuel avec celui qui parle, difficulté à porter son regard sur son travail, difficulté à ne pas parler en même temps que d'autres, agitation motrice, difficulté à écouter, absence de réponses correctes aux questions, etc. Ces difficultés ont des conséquences considérables sur le plan social; en effet, un tel enfant ne peut facilement être attentif à l'ensemble d'une situation. Le développement de sa perception sociale s'en trouve entravé, ce qui entraîne de lourdes conséquences sur le plan des relations avec son entourage.

- *La capacité d'attendre*

La difficulté à remettre à plus tard la recherche d'une satisfaction recherchée diminue la capacité de pouvoir considérer les conséquences des actes accomplis. Chez cet enfant, l'impulsion ne peut pas toujours être maîtrisée; les mécanismes inhibiteurs ne fonctionnent pas adéquatement. On retrouve souvent l'hyperactivité associée à l'impulsivité, ces comportements étant étroitement reliés. Une grande difficulté à contrôler ses actions isole socialement l'enfant. Il ne peut, en fait, tenir compte de la position ou des désirs des autres enfants ou de l'adulte. Au jeu, cet enfant sera fatalement rejeté par ses pairs, s'il n'apprend pas à comprendre la réalité sociale du jeu.

- *L'ouverture et la disponibilité*

Retrouver un certain degré d'égocentrisme chez un jeune enfant est tout à fait naturel. Par contre, une incapacité à tenir compte de l'autre et de certaines contraintes sociales isolera un enfant. Très souvent, cet isolement prendra la forme du rejet d'un enfant par ses pairs. L'enfant a besoin d'interactions sociales, c'est-à-dire de confrontations, de négociations et d'ajustements pour vivre des situations d'apprentissage stimulantes et enrichissantes.

- *La capacité d'anticiper*

Une faible capacité d'anticipation peut entraîner chez un enfant de sérieuses conséquences telles que de poser des gestes irréfléchis ou d'être difficilement capable de se préparer ou de s'organiser pour faire face aux situations difficiles. Un tel enfant donnera très souvent l'impression d'être dépassé par les événements ou d'avoir des réponses inadéquates aux impératifs de la vie quotidienne. Évidemment chez tout jeune enfant, cette capacité d'anticipation est relativement peu développée, mais elle l'est suffisamment pour lui permettre de prévoir les conséquences des gestes qu'il fait, d'organiser ses activités (préparer son matériel, prévoir des étapes, anticiper un dénouement, etc.), de prévoir les réactions des autres, de savoir quand faire le geste qu'il faut, etc. Il n'est pas question pour un jeune enfant d'être

capable de faire de la prévision à long terme ou d'avoir des planifications élaborées. Son vécu est plus proche du quotidien, sauf pour les événements à fortes résonnances affectives.

- *La langue écrite*

Haisley (1978) a remarqué que l'élève en difficulté sur le plan du comportement avait une performance inférieure aux autres, uniquement quant à l'étendue de son vocabulaire et à sa capacité d'utiliser des phrases complexes. De plus, tel que l'a noté Buescher (1976) dans son étude sur la pensée magique, il existe une corrélation entre celle-ci et la capacité de lire. Ainsi moins un enfant est limité à sa pensée magique, meilleur lecteur il est. Le même auteur conclut aussi que plus la capacité de prédire est faible, plus la lecture se fera mot à mot ou sur une base phonétique; il a déjà été démontré que l'élève en difficulté sur le plan du comportement démontrait une faible capacité d'anticipation et de prédiction et persistait à utiliser sa pensée magique.

Un autre auteur, Cremins (1976), dans une recherche sur la mémoire à court terme arrive aux conclusions suivantes : il existe une corrélation positive entre un déficit en lecture et une pauvre mémoire à court terme et l'élève mésadapté socio-affectif a une faible mémoire à court terme comparé aux autres élèves.

Tout ceci nous amène à croire que d'une façon générale, l'élève mésadapté socio-affectif devrait éprouver certaines difficultés dans son rendement scolaire principalement en lecture.

2.5 La participation du milieu

Chaque élément qui compose l'ensemble de l'organisation d'un milieu (voir tableau 2-1) peut contribuer aux ruptures d'équilibre. Tout d'abord l'attitude des personnes dans une école, que ce soit les adultes ou les enfants, est déterminante quant aux réactions d'un enfant. Tout ce qui peut être interprété par un enfant comme du rejet, de l'intolérance, de l'agression, de l'indifférence, etc., conditionnera ses réactions. De plus, une organisation matérielle qui ne garantit pas le caractère privé de certains espaces (une place bien à soi dans la classe, une case au vestiaire à son nom, etc.) pourra insécuriser un enfant dont la personnalité est peu affirmée.

Si, par exemple, les horaires constituent une pression trop grande, cela risque d'entraîner des dysfonctions chez certains enfants. Enfin des contenus d'activité inappropriés peuvent se traduire par des situations d'échec pour quelques enfants qui ont déjà un sentiment de dévalorisation, avec les conséquences que l'on peut imaginer.

3. LE MODÈLE ÉDUCATIF

3.1 L'existence du modèle

3.2 Les éléments du modèle

3.3 Des propositions
- 3.3.1 L'explication par les concepts théoriques
- 3.3.2 L'approche
- 3.3.3 Les techniques : des moyens

3. LE MODÈLE ÉDUCATIF

3.1 L'existence du modèle

Toute personne qui aborde la mésadaptation socio-affective le fait à sa façon, c'est-à-dire avec un point de vue et une formulation de la problématique bien personnels. Cela peut être préjudiciable à l'enfant dans la mesure où la position d'une personne est fermée, arrêtée ou indiscutable.

Chacun a sa façon de comprendre, de juger, d'intervenir, d'évaluer, sinon il n'y aurait aucune interaction.

La valeur du modèle utilisé ici est discutable et devrait toujours le demeurer. Ce n'est que dans la mesure où une valeur absolue est accordée au modèle éducatif ou rééducatif utilisé qu'un tort irréparable peut être causé à l'enfant avec lequel les enseignants interagissent.

La présente partie du guide invite les agents de l'éducation à prendre conscience de leur façon d'interpréter la mésadaptation et de la remettre en question.

3.2 Les éléments du modèle

D'une façon générale, les auteurs s'entendent pour reconnaître qu'un modèle éducatif comporte au moins les aspects suivants : des éléments (ou concepts) théoriques qui aident à comprendre; des principes d'action et une approche qui permettent d'organiser l'intervention; des techniques d'intervention; un processus pour évaluer l'action et la réorienter.

L'exemple suivant illustre les différents aspects d'un modèle éducatif :

> « Un jeune garçon de dix ans, lors d'une activité de français dans sa classe, refuse de faire ses exercices, s'oppose à son instituteur, dérange ses compagnons, s'entête dans son attitude, ... »

Pour jouer son rôle, l'enseignant a dû :

a) observer les faits : c'est-à-dire noter les actions et réactions de l'enfant, du groupe, ainsi que ses propres attitudes;

b) les interpréter : c'est-à-dire se référer à des concepts ou à des valeurs (un élève doit faire le travail demandé, il ne doit pas déranger les autres dans leur travail, ce n'est pas aux autres élèves à intervenir, c'est à moi, ...) pour donner un sens aux interactions;

c) intervenir : l'intervention qu'il va privilégier dépend des principes d'action auxquels il adhère (ex. : ne jamais perdre le contrôle de soi, intervenir sans faire la morale, rechercher le dialogue, arrêter l'agir d'abord, ...) et des techniques d'aide avec lesquelles il se sent à l'aise (ignorance intentionnelle, intervention par un signe quelconque, utilisation de l'humour, contrainte physique, ...);

d) évaluer : après être intervenu, il tentera de savoir si les gestes qu'il a faits se sont révélés efficaces et, pour cela, il procédera à une évaluation de la situation. Cette évaluation lui indiquera qu'avec tel enfant, dans telle situation, certains moyens sont plus efficaces que d'autres.

Très souvent tout cela se fait rapidement sans que l'enseignant ait conscience en détail de tout ce déroulement. Chacun est appelé à clarifier pour lui-même sa façon de procéder; il peut le faire en pensant aux éléments qui font partie d'un modèle éducatif.

3.3 Des propositions

3.3.1 L'explication par les concepts théoriques

Pour essayer de comprendre ce qui se passe, l'enseignant devra tenter de décoder les faits observés. Il n'est pas question de reprendre ici toutes les explications élaborées par la psychopathologie, mais de dégager quelques éléments qui devraient permettre d'éviter la confusion. Certains concepts importants ne doivent pas être oubliés :

— le comportement mésadapté n'est qu'un langage symptomatique;

— des événements de l'environnement servent ordinairement de « déclencheurs » aux comportements mésadaptés;

— le comportement mésadapté n'est que la résultante de l'interaction entre l'enfant et son environnement;

— les comportements mésadaptés sont appris et renforcés de la même façon que les autres comportements;

— les comportements mésadaptés sont des adaptations à des stimuli perçus comme menaçants;

— les comportements agressifs ou inhibés sont deux formes d'organisation défensive de la personnalité;

— les comportements mésadaptés constituent une dépense considérable d'énergie;

— les comportements mésadaptés ont une fréquence et une intensité qui varient selon les situations vécues par l'enfant;

— les comportements mésadaptés sont habituellement stéréotypés;

3.3.2 L'approche

Fondamentalement l'approche utilisée à l'égard d'un enfant qui manifeste des comportements jugés inadéquats peut découler de deux optiques différentes : soit que l'enseignant se préoccupe surtout des déficits qu'il remarque chez l'enfant, soit qu'il accorde la prépondérance aux acquis et se centre davantage sur le développement de ceux-ci.

L'approche centrée sur les acquis est à favoriser, ce qui devrait s'accompagner d'un langage essentiellement constructif (ex. : l'enfant se contrôle dans telle situation durant une certaine période de temps, il faut donc essayer d'augmenter ce contrôle...). De plus, l'approche utilisée devrait tenir compte de chacun des éléments de l'environnement de l'enfant, car c'est avec chacun de ces éléments que l'enfant interagit.

Contrairement à une opinion répandue, une approche qui valorise le succès est loin d'être facile d'application. Les enfants en difficulté sur le plan du comportement refuseront très souvent de vivre des succès et y réagiront négativement, ce qui peut sembler incompréhensible. Les menaces, les punitions, les blâmes sont des langages qu'ils connaissent bien, celui de la valorisation et du succès leur est très souvent inconnu. Ce sera pour eux un long et difficile apprentissage accompagné de nombreuses résistances. Mais dès qu'un enfant accepte la valorisation et le succès, il est sur la bonne voie et il sera d'autant plus capable d'accepter ses limites et ses insuccès.

3.3.3 Les techniques : des moyens

Des suggestions de techniques d'intervention d'aide seront faites en 4.1.2; il n'est donc question ici que de rappeler que les techniques sont au service des objectifs poursuivis. Il est relativement facile de perdre de vue les objectifs et d'accorder une place prépondérante aux moyens et de tenter d'y adapter l'enfant et les situations.

4. LES AGENTS DE L'ÉDUCATION ET LE COMPORTEMENT

4.1 Des indications relatives à l'ensemble des activités
- 4.1.1 L'intervention à organiser
- 4.1.2 Les composantes à contrôler
- 4.1.3 Les règles à observer
- 4.1.4 Les interventions d'aide à connaitre
- 4.1.5 Des piéges à éviter

4.2 Des indications pour les activités complémentaires

4.3 Des indications relatives aux activités d'enseignement
- 4.3.1 L'apprentissage
- 4.3.2 Les programmes
  - 4.3.2.1 Le programme de français
  - 4.3.2.2 Le programme de mathématique
  - 4.3.2.3 Le programme d'éducation physique
  - 4.3.2.4 Le programme d'arts
  - 4.3.2.5 Le programme des sciences de la nature
  - 4.3.2.6 Le programme des sciences humaines
  - 4.3.2.7 Le programme d'anglais (langue seconde)
  - 4.3.2.8 Le programme de formation personnelle et sociale
  - 4.3.2.9 Les programmes de formation morale et religieuse

4. LES AGENTS DE L'ÉDUCATION ET LE COMPORTEMENT

Enseigner et vouloir intervenir auprès d'un enfant qui manifeste des difficultés comportementales, c'est d'abord accepter que l'enfant soit un être intégré. C'est aussi comprendre que le comportement est fait d'un ensemble de comportements. Enfin, c'est reconnaître que toute intervention a pour objet la modification d'une composante du comportement d'une personne.

Pour faciliter la compréhension de cette réalité, il faut faire appel à la dichotomie : soit, d'une part, les activités complémentaires, c'est-à-dire tous les moments de vie qui ne comportent pas d'apprentissages scolaires; soit, d'autre part, les activités d'enseignement, c'est-à-dire celles qui portent sur les apprentissages scolaires.

Avant de traiter ces deux dimensions, il faut rappeler certains principes et conseils pratiques pouvant s'appliquer à l'ensemble des situations.

4.1 Des indications relatives à l'ensemble des activités

4.1.1 L'intervention à organiser

En présence d'un enfant éprouvant des difficultés persistantes et qui ont tendance à se généraliser à tous les secteurs d'activités, l'enseignant peut se demander de quelle façon aborder la situation. C'est une question très importante et à laquelle le guide tente d'apporter certains éléments de réponse.

En présence d'un tel problème, l'enseignant devrait prévoir une organisation de son intervention; malheureusement, la plupart des personnes sentent le besoin, tout à fait compréhensible, de vouloir tout régler rapidement, ce qui se traduit très souvent par de la confusion et de l'inefficacité. Mieux vaut prendre son temps et agir prudemment.

Le tableau 4-1 donne un exemple de systématisation d'une démarche d'intervention. Évidemment des questions telles que « quand dois-je faire participer les parents ? » ou « quand dois-je demander l'aide du psychologue ou du travailleur social ? » ne peuvent avoir de réponses précises. Par contre, il est certain que les parents devraient être amenés à collaborer le plus tôt possible et de façon continue; l'enseignant ne devrait pas non plus hésiter à demander de l'aide à certains spécialistes.

Les premières interventions devraient porter davantage sur l'organisation du milieu que sur la relation. Par exemple, réaménager l'espace, le temps, les activités, les groupes, etc. L'atteinte des objectifs d'intervention doit être constamment évaluée, de nouveaux objectifs fixés, et une nouvelle organisation des interventions, mise en place. Ces petits changements constituent la meilleure garantie d'une intervention efficace.

De plus, il est possible par l'observation de circonscrire avec précision des « scénarios comportementaux », c'est-à-dire des scènes habituellement courtes dans le temps, mais répétitives. Ces scènes se déroulent selon un ordre prédéterminé où les rôles sont imposés et les conclusions presque toujours les mêmes.

Par exemple, un enfant donnera, jettera ou cachera sa collation pour ensuite pouvoir dire à l'enseignant : « on m'a pris ma collation », ce qui peut lui attirer de la pitié, donc obtenir une attention privilégiée, ou lui permettre d'accuser un autre enfant, etc.

Un autre pourra mettre en place un scénario semblable, mais afin de pouvoir se faire croire qu'il vit un sentiment de privation. Un autre agressera ses pairs afin de se faire rejeter ou punir par l'adulte.

Il est primordial de bien détailler ces petites scènes, de circonscrire l'action, de définir les rôles de chacun et le but visé par l'enfant. Pour un même enfant éprouvant des difficultés comportementales, il est possible de construire un grand nombre de ces scénarios. Même s'il semble se dégager des constantes de ces scénarios, plutôt que de vouloir modifier l'ensemble de ces comportements, il faudrait examiner un scénario à la fois, mais avec un objectif précis, mesurable et à court terme.

Il ne semble pas réaliste de vouloir élaborer des plans d'intervention à très long terme, cependant il est essentiel de fonctionner selon des objectifs de modification du comportement, c'est-à-dire des objectifs d'aide à l'enfant et au groupe.

TABLEAU 4-1

ORGANISATION DES INTERVENTIONS

A) *Evaluation de la situation*

1. observer et noter les faits sans les interpréter;
2. circonscrire le ou les scénarios de comportement à travailler;
3. déterminer les comportements cibles à l'intérieur d'un scénario comportemental (N.B. choisir un scénario relativement simple).

B) *Planification de l'intervention*

1. déterminer les composantes de l'environnement à modifier (espace, temps, déroulement, types d'activités, composition de sous-groupes, ...);
2. définir la durée de l'intervention (N.B. environ une semaine);
3. dresser la liste des moyens requis pour modifier les composantes choisies.

C) *Intervention*

1. procéder à la mise en place des moyens retenus;
2. utiliser aussi souvent que c'est nécessaire les techniques d'aide soutien;
3. exécuter dans la mesure du poesible le plan d'intervention tel qu'il a été prévu;
4. ajuster, le cas échéant, les moyens tout en maintenant les objectifs établis;
5. noter au cours de l'observation les effets de l'intervention.

D) *Evaluation*

1. évaluer les effets de l'intervention (vérifier si les objectifs ont été atteints);
2. réviser les objectifs;
3. planifier une nouvelle intervention.

4.1.2 Les composantes à contrôler

Parmi les éléments constitutifs du milieu de l'enfant, il faut retenir ceux qui paraissent les plus déterminants.

- *Le temps*

L'enfant mésadapté aura souvent des difficultés à se situer dans le temps; il faut l'amener à objectiver le temps au moyen d'horaires pour la semaine, la journée ou une activité donnée, et faire en sorte qu'il puisse comparer sa perception du temps avec une durée précise.

L'enseignant peut avoir à résoudre des problèmes relatifs aux notions de durée, d'anticipation, de planification, etc.

Une notion perturbée du temps est un indice important de difficulté affective. On ne saurait assez insister sur la dimension temporelle.

L'enfant en difficulté a habituellement une perception du temps très subjective, c'est-à-dire très liée à sa personnalité. Il doit apprendre à développer une certaine objectivité en regard du temps. Sa capacité de planifier et d'anticiper les événements en dépend.

L'enfant fragile sur les plans affectif et social se sécurise très souvent dans sa capacité d'anticiper les événements; à cette fin, il serait utile de ritualiser, jusqu'à un certain point, le déroulement des activités. Créer des points de repère stables dans le temps permet à ces enfants d'anticiper plus facilement les événements et, ainsi, de s'y mieux préparer.

- *L'espace*

Autant l'enfant à comportements sous-activés que sur-activés manifestera de l'anxiété lorsqu'il devra faire face à des espaces trop vastes; le premier aura tendance à se réfugier dans un coin ou dans les bras de l'enseignant, le second à courir et à crier comme s'il était aspiré par ce grand espace.

En général, un espace restreint, stable et familier sera plus facile à vivre pour l'enfant. L'enfant doit se familiariser avec au moins deux types d'espace : un espace privé, personnel qu'il devra apprendre à faire respecter et un espace communautaire qu'il devra apprendre à partager.

L'enfant inhibé aura tendance à se réfugier dans son espace privé qu'il aura plus ou moins de facilité à défendre et l'enfant agissant, dit sur-activé, aura plutôt tendance à envahir tous les espaces, mais avec de la difficulté à se stabiliser dans son espace personnel.

L'enseignant aura à protéger tous les espaces.

4.1.3 Les règles à observer

Jack et Johnson (1971)[1] ont certaines règles qu'il est utile d'observer. Aucune de ces règles ne constitue une mesure d'exception; ne pas tenir compte d'une ou de plusieurs d'entre elles peut cependant entrainer des conflits difficiles à résoudre dont voici quelques conséquences possibles :

— planifier soigneusement les mises en situations : les hésitations en cours d'activités pourraient déclencher de l'insécurité;

— connaître à fond l'activité : arrêter l'activité faute de pouvoir donner des consignes claires entrainerait des frustrations;

— maintenir les règles établies : les règles formulées au cours d'une activité provoqueraient de l'insécurité et, conséquemment, de la désorganisation;

— prévoir et réunir tout le matériel nécessaire aux activités : les temps morts, les activités suspendues et autres flottements dans l'horaire peuvent favoriser l'émergence de comportements perturbateurs;

— prévoir un espace adéquat : un espace trop restreint peut pousser les enfants ayant peu de tolérance à la violation de leur territoire à s'affronter pour le défendre;

— annoncer le nom du jeu ou de l'activité : préparer psychologiquement un enfant à telle ou telle activité afin qu'il ne se sente pas précipité dans l'inconnu et qu'il ne réagisse pas défensivement;

— utiliser des consignes verbales simples : toute surcharge verbale peut entrainer de la confusion chez certains enfants et se traduire par de l'insécurité;

— participer à certains jeux ou activités : se sentir accompagnés permet de sécuriser certains enfants;

— proposer des activités où tous les enfants sont actifs : attendre en file, par exemple, peut mener un enfant à se désorganiser;

— prévoir la durée du jeu ou de l'activité : la fatigue ou la frustration peut entrainer la désorganisation;

— insister quand c'est indiqué sur le rangement du matériel : certains enfants pourraient chercher à désorganiser leur environnement, ne sentant pas que c'est une valeur pour l'adulte;

— demeurer ferme, mais juste : les enfants hyperactifs, ont besoin de sentir un encadrement ferme, non pas rigide, mais sécurisant.

[1] Jack, Harold R. and Johnson, Levi E., *Physical Activities for Mentally and Emotionnaly Handicapped Children*. Philadelphia, Temple University, 1971, 65 p.

4.1.4 Les interventions d'aide à connaître

S'il est possible d'aider un enfant en difficulté, il faut aussi savoir comment le faire et comprendre que, très souvent, les attitudes d'un enfant visent à induire chez les autres certaines attitudes-réponses (rejet, ignorance, agressivité, surprotection, etc.).

Que l'on soit en présence d'un enfant inhibé ou, au contraire, hyperactif (voir tableau 1-1), la plupart des techniques d'intervention retenues par Fritz Redl et David Wineman (1964)[9], dont un résumé suit, peuvent s'appliquer.

L'IGNORANCE INTENTIONNELLE : très souvent dans des situations de provocation ou de négativisme, ignorer le comportement, c'est l'empêcher de prendre de l'ampleur.

L'INTERVENTION PAR UN SIGNE QUELCONQUE : une simple désapprobation par un geste peut suffire à rappeler à l'ordre un enfant. Cette intervention se révèle efficace si elle est utilisée au tout début d'un comportement qui pourrait entraîner une désorganisation.

LA PROXIMITÉ ET LE CONTRÔLE PAR LE TOUCHER : la proximité avec l'adulte permet souvent à l'enfant de mettre fin à un comportement non acceptable. Ce moyen peut être utile lorsque l'intervention verbale ne donne pas de résultat.

LA PARTICIPATION ÉMOTIVE DE L'ADULTE INTÉRESSÉ AUX ACTIVITÉS DE L'ENFANT : cette approche apaise souvent les jeunes enfants.

L'INJECTION D'AFFECTION PERMETTANT À L'ENFANT DE RESTER CALME MALGRÉ DES POUSSÉES D'ANXIÉTÉ DUES À SES PULSIONS : plus les enfants sont jeunes ou mésadaptés, plus ils ont besoin de marques d'affection répétées. De nombreux comportements hostiles peuvent être amoindris par des marques d'affection alors qu'ils seraient amplifiés par la réprobation.

L'ATTÉNUATION DE LA TENSION PAR L'HUMOUR : les accès de colère étant parfois des moyens de défense utilisés par l'enfant, il ne saurait être question de les empêcher à tout prix, mais plutôt d'en limiter les conséquences néfastes. L'humour le permet souvent en faisant sentir à l'enfant que l'adulte n'est pas ébranlé par des manifestations agressives, réduisant ainsi sa culpabilité, lui fournissant un moyen de s'en sortir et lui proposant une autre forme de satisfaction.

L'AIDE OPPORTUNE : pour les enfants qui réagissent fortement aux frustrations ou aux difficultés provenant de leur entourage, leur venir en aide avant que n'éclate la crise.

L'INTERPRÉTATION COMME INTERVENTION : expliquer à un enfant une situation dont il a mal compris le sens ou les motivations qui le poussent à agir. Il ne s'agit pas de rendre conscientes des motivations inconscientes, mais bien de faire appel à des faits concrets et immédiats.

LE REGROUPEMENT : il est possible de changer un enfant de classe et de le confier à un autre enseignant. Il ne saurait être question de faire un tel geste avant d'en avoir exploré plusieurs autres, une telle intervention pouvant comporter de sérieux risques.

LA RESTRUCTURATION : il ne faut pas hésiter à changer d'activité plutôt que de susciter une désorganisation, car imposer une activité peut obliger l'enseignant à sévir afin d'assurer l'ordre.

L'APPEL DIRECT : les menaces, les interdictions et les punitions ne produisent pas toujours l'effet désiré. Lorsque l'enseignant sent que l'enfant a repris un peu de contrôle, il peut y faire appel. Plusieurs types d'appel peuvent être utilisés : appel à une relation personnelle, à une réalité physique, aux conséquences indésirables, aux réactions d'autrui, au sens des valeurs, à des schèmes de valeurs collectives, à l'amour-propre, au jugement social, à l'éveil de l'attention aux réactions des camarades, à la hiérarchie, à des considérations personnelles, à la fierté éprouvée pour une amélioration personnelle...

LA RESTRICTION DE L'ESPACE ET LA LIMITATION DANS L'USAGE DU MATÉRIEL : il ne faut pas exiger d'un enfant plus de contrôle qu'il n'en possède. S'il n'est pas question d'interdire l'accès à certains lieux, l'enseignant ne peut laisser un enfant agir à sa guise (par exemple saccager les contenus des tiroirs de son bureau). De plus, certains objets (ciseaux, objets dangereux, etc.) ne peuvent être à portée de la main d'un enfant perturbé : ce serait le mettre en situation d'échec.

LE RETRAIT DE L'ENFANT : il faut quelquefois retirer un enfant de son groupe : lorsqu'il y a danger physique, lorsque le groupe alimente la désorganisation de l'enfant, lorsqu'un enfant a une influence néfaste sur le groupe, lorsque l'amour-propre de l'enfant doit être sauvegardé, lorsqu'il faut sérieusement imposer des limites. Retirer un enfant demeure l'ultime recours à n'utiliser qu'avec beaucoup de précaution, en s'étant assuré qu'aucune réaction émotive n'est en cause.

Il est possible de retirer un enfant sans l'exclure de la salle de classe s'il existe un « coin de repos ». Si un enfant doit être exclu du groupe et de la classe, il ne doit pas alors être laissé seul. L'exclusion devrait être de courte durée, en évitant que l'enfant puisse interpréter cette mesure comme étant un rejet ou un abandon.

---

[9] Redl, Fritz et Wineman David, *L'Enfant agressif*. Tome II, Paris, Éd. Fleurus, 1963, 320 p.

LA CONTRAINTE PHYSIQUE : lorsqu'un enfant ne peut plus se maîtriser au point d'accomplir des actes dangereux, l'enseignant peut n'avoir d'autres solutions que d'exercer une contrainte physique. Il ne faut évidemment pas confondre la contrainte physique et le châtiment corporel. La contrainte physique n'est pas une punition, mais bien une mesure d'aide.

LA PERMISSION ET L'INTERDICTION FORMELLE : la permission peut favoriser une attitude de détente chez l'enfant, peut désamorcer une provocation, peut assainir le climat d'une activité. L'interdiction formelle peut être utilisée lorsqu'une situation comporte des dangers méconnus de l'enfant, lorsque l'enfant est sur le point d'aller plus loin qu'il ne le veut, ou lorsqu'il est urgent d'arrêter un enfant et que des explications seraient trop longues à donner.

LES PROMESSES ET LES RÉCOMPENSES : promesses et récompenses ne doivent être offertes qu'à l'enfant capable d'interpréter le présent par rapport à son propre passé, capable de se prendre en main. Plus l'enfant est perturbé, moins il est donc possible de recourir à ce moyen.

LES PUNITIONS ET LES MENACES : habituellement par ces moyens, l'enseignant cherche à amener l'enfant à augmenter son contrôle de lui-même; pour que ce contrôle soit effectif, il faut que les conditions suivantes soient respectées : la punition doit être ressentie comme un acte déplaisant; la frustration doit être reliée à la faute qui a motivé la punition; la punition doit être acceptée; l'agressivité déclenchée par la punition doit permettre un contrôle des impulsions plutôt que de susciter des réactions hostiles ou des attitudes dépressives. La punition n'aura d'effet que si l'enfant reconnaît sa responsabilité.

Ces techniques d'intervention telles qu'elles ont été observées par Redl et Wineman constituent des façons d'intervenir courantes aux adultes. Pour qu'une aide soit efficace, il faut respecter certains principes : d'abord bien observer la situation, décoder les faits et comprendre l'ensemble du scénario qui se déroule, puis utiliser une technique de manipulation du comportement avec laquelle on est à l'aise, éviter l'affrontement et l'entêtement, et enfin comprendre ses propres émotions.

Il n'est pas facile de clarifier ses propres émotions, car très souvent l'enfant qui éprouve des difficultés affectives déclenchera chez l'enseignant des réactions étonnantes. Pour aider un tel enfant, il faut absolument départager ses propres émotions de celles de l'enfant. Lorsque la confusion devient trop grande, il ne faut pas hésiter à recourir à l'aide d'une autre personne.

Certaines techniques peuvent davantage convenir à des situations qui mettent en cause des enfants sur-actifs, notamment la restriction de l'espace et la limitation dans l'usage du matériel, le retrait de l'enfant, la contrainte physique, les punitions et les menaces.

Il ne saurait être question d'insister sur le contrôle des enfants qui ont tendance à se retirer, à être dépressifs ou à manifester peu d'initiative. Pour ces enfants que l'on pourrait appeler sous-actifs, il vaut mieux recourir aux attitudes suivantes :

— privilégier les situations stimulantes surtout sur le plan social; à cet effet, il faut prévoir des programmes de développement;

— mettre sur pied un système de responsabilités à l'intérieur duquel l'enfant sous-actif pourra trouver une valorisation dans l'action;

— aller chercher l'enfant dans son inhibition, l'aider à s'exprimer au moyen d'activités comme les marionnettes, les jeux de rôles, la narration d'histoire, le chant, la danse, etc.;

— établir une collaboration suivie avec les parents;

N.B. Insister sur la nécessité pour un tel enfant de participer à des loisirs organisés afin de maximiser l'intégration sociale.

— éviter la surprotection qui ne ferait que renforcer l'enfant dans son isolement.

N.B. Souvent le parent hyperprotecteur tentera de transmettre ses peurs à l'enseignant de façon à ce que se prolonge la suprotection.

Ces moyens ne devraient être utilisés qu'avec la plus grande prudence. Tout moyen mal utilisé peut nuire à un enfant ou à un groupe. Il est facile, en effet, de les utiliser pour exercer des pressions indues, un contrôle excessif, faire du chantage, s'en servir pour ses propres fins en oubliant qu'ils sont d'abord au service de l'enfant.

Ces techniques ne sont pas des recettes miracles et l'enseignant ne saurait y recourir sans discernement.

4.1.5 Des pièges à éviter

L'enseignant qui a dans son groupe un enfant en difficulté doit toujours garder en mémoire que cet enfant cherchera à provoquer chez lui une « attitude — réponse » stéréotypée.

Les moyens utilisés par l'enfant sont variés et habituellement efficaces. Pour être en mesure d'y faire face adéquatement, l'enseignant devrait d'abord être attentif au comportement de l'enfant, essayer de comprendre l'effet recherché par l'enfant et, enfin, choisir le mode d'intervention approprié (selon 4.1.4).

L'enseignant qui réussira à rendre un enfant conscient de son comportement devrait pouvoir affronter chacune des situations suivantes :

- *La recherche exagérée d'attention*

Par des cris, des pleurs, des questions sans fin, ..., l'enfant tentera de monopoliser l'attention de l'adulte.

- *La provocation*

Par des refus, des entêtements, des oppositions, des bravades, ..., l'enfant tentera de faire perdre contenance à l'adulte; c'est une façon pour lui de contrôler la situation ou de prouver qu'il a raison de ne pas lui faire confiance.

- *La fusion*

Par un contact physique constant, par une recherche continue de l'approbation, par une volonté de s'associer en tout avec l'adulte, l'enfant tentera de n'avoir aucune existence propre, donc aucune responsabilité.

- *La séduction*

Par une soumission artificielle, par des sourires ou de la flatterie, par l'humour, par un discours habile, l'enfant tentera de « manipuler » l'adulte et ainsi d'éviter les contraintes et les exigences de ce dernier.

- *La recherche active du rejet*

Par des demandes sans fin, par de l'agression verbale ou physique, par un sabotage des approches de l'adulte, l'enfant cherchera à se faire détester par l'adulte, ce qui justifiera sa méfiance à son égard.

Il faut garder en mémoire qu'un enfant peut spécialiser ses comportements et, de cette façon, devenir très habile à induire des attitudes chez l'adulte. Dans une telle situation, l'enseignant devra se montrer très attentif et extrêmement prudent.

4.2 Des indications pour les activités complémentaires

Le vécu de l'enfant a un effet considérable sur toutes les activités d'enseignement. Les activités complémentaires sont abordées avant les activités d'enseignement d'abord parce que les agents d'éducation ont souvent tendance à les négliger ou à les considérer comme ayant moins de valeur ou de signification. Certaines de ces situations ont tellement d'importance que, pour certains enfants, elles peuvent représenter la pierre d'achoppement de leur vécu scolaire.

En effet, chacune de ces situations possède une charge affective trop souvent négligée. Il y a tout un esprit à développer autour de ces moments de vie de l'enfant et pour l'enseignant, investir des énergies dans ce type d'activités est profitable pour l'ensemble du vécu scolaire.

- *Le transport*

Il est important de prêter attention au trajet de la maison à l'école, parce que c'est ce vécu qui, souvent, détermine comment l'enfant va vivre sa journée. Comme la plupart du temps l'enseignant ne sait pas ce qui se passe dans l'autobus, il devra trouver des moyens pour que son action s'y fasse sentir :

— établir, s'il y a lieu, des règles de conduite dans l'autobus;

— rappeler fréquemment ces règles à l'enfant;

— rencontrer régulièrement le chauffeur d'autobus (quelques minutes suffisent);

— accueillir aussi souvent que possible l'enfant à sa descente d'autobus;

— profiter de l'accueil du matin pour régler les différends qui auraient pu se produire au cours du trajet;

— assigner, si nécessaire, un compagnon de route à l'enfant qui en a besoin;

— communiquer avec les parents pour tout problème qui aurait tendance à persister (dans un but d'information et de collaboration).

- *Les déplacements*

Les déplacements représentent souvent des temps morts où la présence de l'adulte se fait moins sentir et qui peuvent déclencher de l'insécurité chez un enfant. Ces changements de lieux ont une fonction importante pour l'enfant; en effet, c'est au cours des transitions que l'enfant décante ce qu'il vient de vivre et se prépare à affronter la nouvelle situation. Elles constituent des « haltes » qui permettent de neutraliser les émotions trop vives et d'accumuler des énergies nouvelles.

Ces temps de transition sont habituellement trop courts et mal utilisés. Il faudrait donc :

— organiser les déplacements;

— accompagner d'une façon particulière l'enfant qui en a besoin;

— préparer l'enfant à l'activité qui vient;

— aider l'enfant à neutraliser les émotions qui le perturbent.

- *La récréation*

La récréation est un moment de détente où l'enfant devrait pouvoir choisir de ne rien faire de ce qu'on lui propose. Souvent ce sera l'occasion de désorganisations (batailles, cris, agressions, fugues, isolement dépressif, etc.) qui sont surtout causées par l'effet insécurisant du grand groupe et du grand espace. Avant d'obliger un enfant à relever un tel défi, il serait bon de :

— vérifier si l'enfant peut faire face à la situation (sinon, c'est le mettre en situation d'échec);

— respecter sa liberté d'organiser ses moments de détente comme il l'entend (évidemment l'exercice de sa liberté ne doit pas brimer celle des autres);

— proposer des activités à l'enfant (les jeux à la récréation ne devraient pas constituer une obligation pour ce qui est des règles et du déroulement);

— permettre à l'enfant, après la récréation, de revenir sur son vécu.

- *Le dîner*

L'acte de la nutrition pour tout être humain est une réponse des besoins autant psychologiques que physiologiques. Le terme « excellent dîner » sous-entend souvent qualité des mets, du cadre physique et des relations entre les convives.

C'est pourquoi les repas demeurent pour les enfants en difficulté sur le plan du comportement, une occasion privilégiée de satisfaction ou de perturbation.

Afin de minimiser l'effet souvent négatif de cette situation, il conviendrait :

— d'accorder inconditionnellement à l'enfant son droit à la nourriture (une punition par privation de nourriture serait à déconseiller);

— d'aménager si nécessaire un lieu et un environnement humain qui conviennent (sous-groupe dans un coin de la cafétéria, dîner en classe, etc.);

— de voir à ce que l'enfant ait tout ce qu'il lui faut pour bien manger (collations, dîners, etc.);

— de communiquer régulièrement avec les parents (en évitant de porter des jugements de valeur sur la qualité de la nourriture).

4.3 Des indications relatives aux activités d'enseignement

Les règles énumérées en 4.1.3 s'appliquent ici avec d'autant plus de force qu'elles favorisent les apprentissages scolaires. Se mesurer à des défis d'apprentissages précis exige de l'enfant beaucoup d'effort; il ne faut donc pas alourdir sa démarche par des erreurs de préparation ou de déroulement.

4.3.1 L'apprentissage

D'une façon générale, toute situation vécue par l'enfant est une situation d'apprentissage. En effet, tout vécu, gratifiant ou pénible, est formateur pour l'enfant que l'enseignant accompagne dans ses efforts quotidiens. La notion d'échec devrait faire place à celle d'expérience. Dans la classe, toute forme d'activité suggérée ou choisie par l'enfant comporte un apprentissage. L'enseignant a donc un rôle important à jouer puisqu'il doit mettre à sa disposition un lieu et des matériaux permettant un développement optimal. Tous les jeux, toutes les relations sociales devraient permettre à l'enfant de s'épanouir.

- *Un être entier*

L'enfant qui a des difficultés manifestera d'autant plus des attitudes asociales qu'il sera confronté à des défis qu'il jugera insurmontables. Il réagira avec toute sa personnalité. Il mobilisera toutes ses énergies. Il ne pourra accepter de vivre des expériences nouvelles qu'après s'être assuré qu'elles lui seront salutaires.

On ne peut demander à un enfant d'oublier ses expériences négatives, ses échecs passés constituant souvent un empêchement à l'acceptation de situations nouvelles. Il sera d'autant plus réticent à s'ouvrir à la nouveauté que ses tentatives antérieures se seront soldées par des blessures.

- *La compétence*

Cet enfant qui ne sait comment jouer ou participer à des activités, qui est intolérant, agressif ou retiré, ne peut avoir un sentiment de compétence très grand. Toute situation qu'on lui fera vivre comme un échec renforcera ce sentiment; il faut être conscient qu'on fait continuellement appel à ses compétences autant cognitives, physiques, affectives que sociales.

- *Le succès*

L'enfant sait par expérience qu'il sera jugé sur ses succès (capacité de respecter des règles de jeu, de se faire ou de garder des amis, d'écouter, d'accepter et d'exécuter des consignes, de bien manger, de contrôler son ton de voix, de réussir dans les matières scolaires, etc.); c'est pourquoi plutôt que d'avoir un échec, il choisira souvent d'éviter, de bâcler, de fuir, etc. La confiance en soi se bâtit, entre autres, par des expériences qu'on aura jugées satisfaisantes pour soi et pour les autres.

Toutes ces dimensions revêtent une importance particulière lorsqu'il s'agit des apprentissages scolaires. En effet, la société valorise beaucoup la réussite scolaire : être capable de lire, d'écrire et de compter.

Il faut étudier l'effet possible des nouveaux programmes sur les enfants en difficulté sur le plan du comportement et proposer, si nécessaire, des moyens didactiques pouvant leur faciliter l'atteinte des objectifs prescrits. Il faut considérer que les nouveaux programmes proposent des objectifs réputés accessibles à tous les enfants, à l'exception des handicapés intellectuels. Il s'agit donc pour l'enseignant de trouver la façon de rendre ces objectifs accessibles.

Nous allons donc passer en revue tous les nouveaux programmes du primaire.

4.3.2 Les programmes

Les programmes doivent être considérés comme un élément de l'environnement de l'enfant qui est coordonné avec tous les autres; les enseignants peuvent étudier cette question à l'intérieur du projet éducatif.

Les programmes constituent un tout cohérent visant un objectif commun, c'est-à-dire le développement optimal de l'enfant. Pour chacun des programmes, certains éléments paraissent particulièrement significatifs lorsqu'il s'agit d'enfants en difficulté.

L'on s'attarde ici aux nouveaux programmes ayant reçu une approbation officielle : français, mathématique, éducation physique, arts, sciences de la nature, sciences humaines, anglais (langue seconde), puis l'on aborde, dans ses grandes lignes, le programme de formation personnelle et sociale.

Les programmes doivent être considérés comme des éléments dynamiques de l'environnement scolaire de l'enfant qui n'auront leur véritable signification qu'une fois les enseignants auprès d'enfants dans une classe.

4.3.2.1 Le programme de français

L'enfant mésadapté socio-affectif étant en rupture d'équilibre avec son environnement aura manifestement des difficultés relationnelles évidentes surtout en regard de la communication.

Comme l'objet de la classe de français est « la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement* », cette dimension est particulièrement significative pour l'enfant en difficulté relationnelle.

En effet, comme il sera appelé en tant que locuteur à choisir et à organiser le contenu et la forme de ses messages en fonction de son intention de communication, de son interlocuteur ainsi que de la situation, il devra apprendre à objectiver sa communication. Ce sera pour lui une démarche importante. Si l'enseignant a recours à des niveaux de discours qui lui sont significatifs, il pourra, lui aussi, « développer ses habiletés comme émetteur et comme récepteur autant en langue orale qu'en langue écrite* ».

Pour bien contrôler sa langue écrite, il devra « posséder des connaissances linguistiques, connaître des règles de morphologie, maîtriser la syntaxe et pouvoir fonctionner à l'intérieur d'un système grapho-phonétique** ».

Considérant les objectifs terminaux, c'est-à-dire ayant un caractère obligatoire, on peut faire l'hypothèse que certains d'entre eux demanderont une didactique adaptée pour être accessibles à l'enfant en difficulté.

LES OBJECTIFS

- *La lecture*

Il est possible que l'écolier refuse ou s'oppose à l'apprentissage de la lecture. À cet égard, il ne faut pas oublier qu'apprendre à lire, c'est devenir plus autonome, c'est grandir, c'est s'assumer, c'est réussir. Pour certains enfants qui ont peur de délaisser un état plutôt infantile, apprendre à lire peut représenter une menace réelle. Une exploration de ces résistances aidera sûrement l'enseignant et l'enfant.

Lorsqu'en 3e année, on lui demandera d'observer des variations d'un verbe selon qu'il est au présent, à l'imparfait, au futur simple de l'indicatif et au présent du conditionnel, pour une même personne grammaticale ou pour la 3e personne du singulier et du pluriel d'un verbe au passé simple de l'indicatif, il est possible qu'il éprouve certaines difficultés : en effet, on retrouve souvent chez ce type d'enfants une notion perturbée du temps.

Pour pallier cette difficulté, l'enseignant peut utiliser toutes les situations qui pourraient permettre à l'enfant d'objectiver sa notion du temps : en lui demandant d'intérioriser son horaire de la journée ou de la semaine, ou en lui faisant faire des exercices d'anticipation d'événements.

Il est possible que lorsqu'on lui demandera, en 3e année, d'intégrer l'ordre alphabétique, il éprouve

* Ministère de l'Éducation, *Programme d'études, Primaire, Français*. Mai 1979, p. 7.

* Idem, p. 7.
** Idem, p. 23 et 24.

certaines difficultés. En effet, ces enfants présentent une pensée séquentielle quelque peu perturbée. Pour intégrer l'ordre alphabétique, des exercices de répétition qui permetttraient l'acquisition d'automatismes seraient souhaitables.

- *L'écriture*

Ce qui, dans l'écriture, peut poser problème, ce n'est pas tant l'aspect calligraphique que la permanence des écrits. Exprimer ses émotions dans des textes à caractère expressif ou poétique et savoir que ses textes sont accessibles constitue un défi qui peut être très grand pour un être pour qui tout est menace. Comme la langue écrite possède des lois et une structure qui la distinguent de la langue parlée, il est possible que chez un enfant mésadapté, cet aspect soit perturbé. Il lui sera donc difficile d'accepter des règles d'orthographe d'usage ou grammatical (2e cycle). Pour amener un tel enfant à accepter de procéder dans sa langue écrite selon un code, il faudra lui rendre nécessaire le fait d'écrire selon les règles.

L'enseignant pourrait inscrire ou faire inscrire par l'enfant sur des fiches les règles nécessaires à l'écrit, de sorte qu'il puisse s'y référer rapidement et indiscutablement. Il ne saurait y avoir de longues discussions sur l'existence et l'importance d'un code et de règles dans la langue écrite*.

4.3.2.2 Le programme de mathématique

Le programme d'études de la mathématique propose dans un premier temps (1er cycle) la base de toute la mathématique, c'est-à-dire les nombres naturels, la géométrie et les mesures.

Le système décimal positionnel (base 10 et valeur positionnelle des nombres) que devra utiliser l'enfant mésadapté socio-affectif risque de lui créer certains problèmes. En effet, il s'agit d'un système (d'où lois et règles), ce qui est de nature à être refusé par certains enfants qui spontanément refusent de se conformer à des règles. Il s'agit de faire comprendre à l'enfant que s'il n'accepte pas les règles, il sera incapable de réussir en mathématique.

Les opérations de base, sauf de division, étant abordées au 1er cycle, il est possible que la soustraction présente certaines difficultés. Dans ce cas, il faut lui proposer des exercices qui peuvent l'amener à saisir que la soustraction est l'opération inverse de l'addition.

Au second cycle, les objectifs terminaux et intermédiaires concernant les fractions peuvent soulever des difficultés qui pourront être aplanies par une approche concrète. L'intériorisation du principe de la fraction devrait pouvoir se réaliser puisque le programme insiste sur l'utilisation d'un matériel concret.

De plus, il est souhaitable que l'enfant utilise la calculatrice, non pas pour éviter de procéder lui-même aux opérations, mais bien pour qu'il apprenne à développer ses processus cognitifs. Il ne s'agit pas de le rendre dépendant de la calculatrice, mais bien de lui faire découvrir les lois mathématiques au moyen de celle-ci. L'utilisation de la calculatrice ne saurait être limitée aux seuls enfants en difficulté sur le plan du comportement. Cet instrument, dans la mesure où il est bien utilisé, devrait être un instrument d'apprentissage valable.

Quant à la géométrie et aux mesures, l'enfant mésadapté socio-affectif devrait pouvoir les aborder sans trop de difficultés. Il se peut que la partie des mesures où l'on demande à l'élève d'établir des relations entre les unités de mesure fasse difficulté. Car il faut de la souplesse et de la mobilité sur le plan cognitif pour pouvoir adopter un point de vue souple alors que l'enfant mésadapté se caractérise plutôt par une certaine rigidité. Il est bon d'utiliser un point de repère fixe, le mètre par exemple, à partir duquel pourraient s'établir les relations, c'est-à-dire les proportions.

En conclusion, la mathématique, dans sa création d'automatismes, peut devenir un élément sécurisant pour un enfant en difficulté. Toutefois, comme tout automatisme présente une certaine stéréotypie, il faut éviter qu'un enfant qui a déjà tendance à avoir une pensée rigide n'utilise les automatismes opératoires pour renforcer cette rigidité. Pour assouplir les processus cognitifs, l'accent peut être mis sur le calcul mental. Au tout début, il y aura souvent des résistances, il faudra alors aider l'enfant à vaincre sa peur de l'échec.

Il ne faut pas oublier que la mathématique exige très souvent une réponse exacte et que, dans de tels cas, les erreurs ne peuvent être que très évidentes.

4.3.2.3 Le programme d'éducation physique

Le programme mettant l'accent sur le développement de la compétence physique sans critère de performance devrait être un outil extrêmement important pour l'enfant en difficulté sur le plan du comportement. D'une façon générale, l'enfant mésadapté socio-affectif présente soit des difficultés d'expression ou l'inverse, c'est-à-dire des difficultés de contrôle de ses actions. De plus, il a souvent une image de lui-même très dévalorisée ce qui l'incite à ne pas se mettre en situation de compétition de peur d'être mal jugé.

* Voir le guide pédagogique relatif aux difficultés en communication écrite.

Le programme d'éducation physique par ses champs d'intervention (conscience et contrôle du corps et des actions, ajustement et contrôle des déplacements du corps et des manipulations d'objets, conscience, ajustement et maîtrise du corps dans les déplacements et dans la manipulation d'objets et exploration des possibilités en communication) constitue un moyen privilégié pour aider l'enfant en difficulté. Comme le programme contribue à apporter une réponse à des besoins tels que celui d'exercer son corps, celui de s'adapter à son environnement physique et celui d'établir des liens avec les autres*, il ne peut qu'être profitable aux enfants mésadaptés socio-affectifs.

Toutefois, certaines caractéristiques du programme risquent d'être source de problèmes. En effet, le seul fait de confronter l'enfant mésadapté socio-affectif à de grands espaces (gymnase, terrain de jeux, cour de récréation, etc.) peut provoquer chez lui certaines désorganisations. Dans de telles situations, il faudrait restreindre les espaces utilisés, conserver une proximité physique avec l'enfant, ou encore le préparer psychologiquement à vivre la situation. Dans certains cas, il sera nécessaire d'utiliser les trois moyens à la fois.

De plus, tous les objectifs comportant une dimension de contrôle (et ils sont nombreux) ne devraient en aucun cas dépasser les capacités de l'enfant. Surtout dans la catégorie d'actions concernant les relations avec l'environnement social, il faudra garder à l'esprit que c'est un secteur d'activités auquel l'enfant mésadapté socio-affectif aura de la difficulté à s'adapter.

Lorsqu'on demande à l'enfant de coopérer, de s'opposer et de s'exprimer, il faudrait pouvoir lui suggérer des moyens de le faire afin d'éviter qu'il ne soit mis en situation d'échec.

Pour les enfants manifestant de sérieuses difficultés sur le plan du comportement, tous les objectifs terminaux portant sur le thème de la mobilité pour le 1er cycle (mettre en jeu les différentes parties de son corps en fonction de leurs possibilités de mouvement; effectuer, en maintenant une certaine stabilité, différentes attitudes posturales; effectuer avec discernement différentes actions en variant la direction des parties du corps, le niveau du centre de gravité et l'étendue des mouvements; effectuer avec discernement une variété d'actions en contrôlant la vitesse et le rythme d'exécution; exercer un certain contrôle, différents niveaux de tension et de relâchement musculaire) représentent les fondements à partir desquels ils pourront aborder et élargir la dimension sociale avec un minimum de confiance en eux-mêmes.

* Ministère de l'Éducation; *Programme d'études, Primaire, Éducation physique* (16-2018). Février 1981, p. 3.

Il est important de refaire l'image corporelle chez l'enfant mésadapté socio-affectif, et le programme d'éducation physique devrait constituer un moyen privilégié pour atteindre cet objectif.

4.3.2.4 Le programme d'art

L'atteinte de l'objectif général visé par chacune des disciplines représente une porte d'entrée privilégiée permettant d'apporter une aide significative à l'enfant en difficulté. Dans chacun des volets du programme, il s'agit :

— en art dramatique

« de permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité[3] *»*;

— en arts plastiques

« d'amener l'enfant à faire et à voir son image à chaque étape de son évolution graphique pour acquérir une connaissance intuitive de lui-même et son environnement[4] *»*;

— en danse

« d'amener l'enfant à utiliser le langage de la danse comme moyen d'expression et de communication artistique[5] *»*;

— en musique

« de permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions effectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son[6] *»*;

Pour les enfants dont les moyens d'expression sont souvent désorganisés, cela peut comporter des embûches. De plus, comme il a déjà été noté (en 2.4), l'enfant mésadapté socio-affectif a souvent une compréhension de son environnement fortement influencée par sa pensée magique doublée d'une difficulté à tenir compte des autres personnes dans ses relations sociales. Toute démarche qui pourrait contribuer à harmoniser les relations d'un enfant avec son entourage est profitable.

Dans les paragraphes qui suivent la contribution de chacun des volets du programme d'art et certaines difficultés possibles d'application seront abordées.

[3] Ministère de l'Éducation; *Programme d'études, Primaire, Arts : art dramatique, arts plastiques, danse et musique* (16-2510). Février 1981, p. 21.
[4] Idem, p. 48.
[5] Idem, p. 83.
[6] Idem, p. 119.

- *L'art dramatique*

Les trois aspects touchés par le jeu dramatique, c'est-à-dire l'actualisation du moi, la connaissance du monde et la socialisation constituent probablement des dimensions imparfaites pour l'enfant *mésadapté socio-affectif*. Ce sont souvent les aspects les plus fragiles de sa personnalité.

Pour l'enfant inhibé qui a tendance à refuser de s'exprimer, une insistance sur le 2e objectif général, c'est-à-dire « permettre à l'enfant de prendre conscience de son corps afin d'en exploiter les ressources dans son expression — communication[7] », devient nécessaire. Ce sera pour cet enfant un préalable important. Si l'expression peut être stimulée et encouragée, elle ne peut cependant pas être forcée.

Pour l'enfant à comportements sur-activés qui a tendance à manifester ses émotions sans discernement, il serait indiqué d'insister sur le 1er objectif général, c'est-à-dire « permettre à l'enfant de développer son aptitude à intérioriser les sensations et les émotions qu'il éprouve au contact de son environnement afin de renouveler son rapport au monde et d'enrichir son expression[8] ».

- *Les arts plastiques*

Le développement et l'acquisition de techniques permettant de transformer la matière constituent un moyen privilégié favorisant chez l'enfant *mésadapté socio-affectif* une rééquilibration d'éléments importants de sa personnalité.

L'objectif terminal « exploiter ses mécanismes perceptifs au niveau du « je » (de la fonction des différentes parties de son corps), du « nous » (de l'action et de l'espace) dans des expériences sensorielles, individuelles et collectives[9] », permet à l'enfant *mésadapté socio-affectif* de renforcer son identité et d'objectiver son environnement. Cet exercice de dissociation du « je » et de l'environnement peut être très profitable pour certains enfants.

D'une façon particulière le 4e objectif général, c'est-à-dire « amener l'enfant à dégager, au moyen de la parole descriptive, l'idée de l'image dans ses réalisations plastiques, dans celles de ses pairs et dans les oeuvres d'art[10] » peut constituer un élément rééducatif de première importance pour un enfant en difficulté. Le fait de verbaliser sur ses propres réalisations et sur celles des autres devrait l'amener à préciser ses conflits et ses besoins personnels. Ce type de langage est de toute première importance, car il est souvent le seul que l'enfant consent vraiment à utiliser, il faut le respecter et y être attentif.

- *La danse*

L'objectif général 3.0 « amener l'enfant à exprimer sa perception du mouvement et son vécu personnel par l'exploration et la création de mouvements simples ou de danses[11] », et plus particulièrement les objectifs terminaux 3.3 et 3.4 qui concernent la dominante « temps » paraissent des éléments pouvant être profitables à l'enfant *mésadapté socio-affectif*. En effet, tout ce qui peut l'amener à lui faire vivre, surtout dans son corps, la distinction entre la durée absolue et la durée relative est souhaitable.

De plus, les objectifs terminaux 3.5 et 3.6 qui visent à explorer les éléments de la dominante « énergie » ou sa capacité cardiovasculaire sont importants pour des enfants qui éprouvent des difficultés d'exploitation de leur potentiel énergétique. Ces variations très grandes, de l'apathie à l'agitation, que vivent ces enfants pourraient être atténuées par un apprentissage et un contrôle des facteurs d'écoulement de l'énergie.

L'enseignement de cette discipline à des enfants *mésadaptés socio-affectifs* présente des difficultés didactiques certaines. Avec ces enfants, une exploitation du potentiel physique n'est jamais chose facile. Il convient de procéder lentement en faisant verbaliser l'enfant sur ses émotions. Le langage corporel est une source inestimable d'informations qu'il faut respecter.

- *La musique*

Comme l'enfant en difficulté a souvent une faible mémoire à court terme et des problèmes d'intériorisation, il est suggéré d'insister sur le 1er objectif général, le même au 1er et au 2e cycle, c'est-à-dire rendre l'enfant capable de « démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive[12] ». La musique devrait pouvoir constituer une porte d'entrée privilégiée permettant d'atteindre l'enfant *mésadapté socio-affectif*.

En plus de favoriser l'intériorisation et la mémoire, la musique contribue à développer l'attention sélective, préalable essentiel aux apprentissages de toutes sortes.

Tous les objectifs centrés sur l'expression exigent de la part de l'enfant un certain degré de contrôle de soi, souvent absent chez l'enfant *mésadapté socio-affectif*, il faudrait donc se limiter aux aspects les plus

---

[7] Idem, p. 28.
[8] Idem, p. 27.
[9] Idem, p. 55.
[10] Idem, p. 66.
[11] Idem, p. 125.
[12] Idem, p. 125.

simples en les associant à une verbalisation d'émotions de la part de l'enfant (1.1.6, 1.2, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 1.5.1).

Des émotions vives accompagnent souvent ces activités musicales, aussi est-il préférable de mettre l'accent sur ces émotions plutôt que sur un éventuel succès dans cette matière.

4.3.2.5 Le programme des sciences de la nature

Le programme des sciences de la nature vise à faire en sorte que l'enfant puisse :

- *« s'épanouir comme personne autonome et créatrice appelée à vivre dans une société scientifique et technologique;*
- *développer l'esprit scientifique;*
- *s'éveiller progressivement aux réalités de son environnement naturel et technologique;*
- *se sensibiliser aux problèmes actuels de l'environnement;*
- *adopter des attitudes et des comportements qui vont dans le sens de la conservation des ressources de l'environnement*[13] ».

L'atteinte de ces grands objectifs ne peut qu'être profitable aux enfants manifestant des difficultés sur le plan du comportement.

Les objectifs terminaux 1.1 et 1.2 qui portent sur le développement de la confiance en soi et de l'imagination créatrice ne seront pas faciles à atteindre pour ces enfants. Être ouvert et attentif à son environnement demande une certaine disponibilité de l'esprit ce qui est souvent une faiblesse chez l'enfant mésadapté socio-affectif. Il est préférable de ne lui faire vivre ces situations que très progressivement. De plus, les exigences inhérentes à l'atteinte des objectifs terminaux 2.1 et 2.2 qui concernent la vie de groupe et le travail d'équipe seront de véritables défis pour l'enfant en difficulté sur le plan de l'adaptation sociale. Ce qui ne signifie aucunement qu'il faille éviter à l'enfant ce type de situations. Les valeurs proposées par ces objectifs sont primordiales et constituent un des éléments essentiels à son développement.

Mais de tous les objectifs, ceux qui touchent la démarche expérimentale sont les plus importants. En effet, l'enfant qui a une vie affective et sociale quelque peu perturbée aura nécessairement une pensée peu ou mal organisée. Pour améliorer ses capacités de prédire, d'anticiper, d'observer, d'objectiver, les objectifs généraux 4.0, 5.0 et 6.0 constituent des moyens privilégiés à cet effet. Comme ces démarches d'apprentissage comportent beaucoup de manipulations, l'intérêt et la motivation de l'enfant mésadapté socio-affectif devraient assez facilement être mobilisés. Une fois sa motivation acquise, il ne faudrait pas mettre l'enfant en situation d'échec (manipulations trop complexes, exigences de précisions trop grandes, nécessité de recourir à des connaissances non assimilées, etc.).

Dans une démarche d'apprentissage de la méthode expérimentale, il s'agit d'insister sur le déroulement des étapes (recueillir des données, les classer, les ordonner, les comparer, les mesurer, chercher des explications raisonnables, faire une ou des prédictions à partir d'une série de données, communiquer le résultat de ses recherches, etc.). Dans ce cas-ci, le cadre de la démarche est au moins aussi important que son contenu.

L'atteinte des objectifs généraux 7.0 à 11.0, c'est-à-dire se familiariser avec les mondes végétal et animal, avec les éléments tels que l'eau, l'air et le sol, devrait permettre à l'enfant mésadapté socio-affectif de réaliser une certaine objectivation de son environnement.

Si une telle démarche est bien faite, c'est-à-dire si on tient compte des acquis de l'enfant, de son rythme d'apprentissage ainsi que de ses résistances émotives, elle peut constituer un élément rééducatif très important.

4.3.2.6 Le programme des sciences humaines

Les sciences humaines au primaire (histoire et géographie) étudient les interactions de l'homme et de son milieu, c'est-à-dire les réalités physiques et humaines dans la dynamique de leurs interactions. Elles constituent donc un moyen privilégié pouvant permettre à l'enfant mésadapté socio-affectif de mieux objectiver sa relation au monde.

Les sciences humaines proposent un éveil à trois concepts (le temps, l'espace et la société) qui représentent les trois aspects fragiles de l'enfant en difficulté. Si l'objectif général ne se traduit que par une acquisition de connaissances, l'essentiel du programme n'aura pas été atteint.

- *Premier cycle*

Par contre, l'objectif terminal 2.1, c'est-à-dire « situer dans les cycles quotidien, hebdomadaire et annuel, ses activités et celles des personnes avec lesquelles il est en contact » peut comporter certaines difficultés. En effet, un enfant qui est peu capable d'objectiver le temps (prédire, anticiper, planifier, ordonner, organiser, etc.) aura de la difficulté à reconnaître et nommer les activités et à les situer dans un cycle temporel.

[13] Ministère de l'Éducation, *Sciences de la nature* (16-2102). Mai 1980.

Lorsqu'on demande, à l'objectif terminal 2.5, d'explorer des événements significatifs, c'est-à-dire « à l'aide de représentations et de témoignages divers, d'évoquer différents faits de son passé, de celui de sa famille et de son milieu local », il est possible que certains enfants s'y opposent puisque leur vie comporte trop d'éléments traumatisants. L'enseignant ne saurait inciter un enfant mésadapté socio-affectif à explorer des événements trop pénibles à moins que les deux, l'enseignant et l'enfant, ne se sentent suffisamment forts et en confiance pour le faire. Encore là, il y a place pour beaucoup de prudence. Il ne s'agit pas d'éveiller des souvenirs contre lesquels l'enfant s'est organisé défensivement et qui risqueraient de venir perturber un équilibre précaire.

Pour un enfant dont les interactions avec son environnement familial et social sont fréquemment vécues comme une rupture d'équilibre et qui vit quotidiennement de nombreuses frustrations parce que ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits, il sera difficile d'atteindre l'objectif terminal 3.1, c'est-à-dire « indiquer divers moyens grâce auxquels la vie en société lui permet de satisfaire ses besoins ». Il est quand même nécessaire pour lui de reconnaître que certains de ses besoins sont au moins partiellement satisfaits.

- *Second cycle*

D'une façon générale, les objectifs terminaux poursuivis au second cycle devraient poser moins de difficultés à l'enfant mésadapté socio-affectif, car les contenus notionnels risquent de provoquer moins de résonnances affectives.

Les cinq grands objectifs généraux et les 24 objectifs terminaux constituent une excellente initiation à la géographie, aux réalités culturelles, sociales et économiques et à l'histoire du Québec et du Canada.

4.3.2.7 Le programme d'anglais (langue seconde)

L'apprentissage d'une seconde langue devrait constituer un moyen supplémentaire permettant d'interagir avec un environnement plus large. C'est dans cet esprit que l'enfant en difficulté devrait aborder le programme d'anglais (langue seconde).

Autant dans sa dimension de la compréhension que dans celle de l'expression, l'atteinte des objectifs proposés favorise un développement touchant l'ensemble des aspects de la personnalité.

Par contre, très souvent l'enfant mésadapté socio-affectif refuse l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les mêmes difficultés qu'il a éprouvées face à sa langue maternelle, il s'attend à les retrouver dans une langue nouvelle, mais, cette fois, amplifiées. Pour pouvoir réussir à le motiver, il serait bon de circonscrire dans son environnement des situations où le recours à l'anglais devient un élément de la réalité. Sa motivation reposera difficilement sur la possibilité de satisfaire un besoin théorique ou trop éloigné dans le temps. Il lui sera peut-être plus facile d'accepter de comprendre la langue anglaise que de l'utiliser pour s'exprimer. Il aura davantage l'impression de se compromettre dans l'expression que dans le fait de la comprendre. S'exprimer difficilement est un acte que les autres peuvent aisément évaluer et pour lequel il peut être critiqué. La peur d'être jugé négativement est forte et peut constituer un frein important à l'utilisation de la langue anglaise pour communiquer.

Enfin lorsqu'il sera question pour lui d'écrire en anglais, la résistance devrait être aussi très forte. D'une façon générale, il ne sera pas facile de lui faire atteindre les objectifs prévus au programme surtout si l'enseignant ne réussit pas à accrocher cette démarche dans la réalité de l'enfant.

4.3.2.8 Le programme de formation personnelle et sociale

Les intentions du programme paraissent des éléments très valables qui peuvent apporter une contribution significative au développement de la personnalité de l'enfant mésadapté. Celui-ci a certes besoin qu'on l'approche comme une personne responsable, qu'on s'adresse à lui à travers ses réalités quotidiennes, qu'on lui donne des outils afin qu'il ne glisse pas dans des voies de facilité (drogue, alcool), qu'on l'informe des diverses réalités sociales et personnelles (les facteurs favorables au maintien d'un bon état de santé, les dangers de la route et la prudence dans les comportements, les mécanismes de la communication, ses besoins véritables et les diverses composantes de la vie sexuelle humaine), qu'on l'aide à se former un bon jugement, qu'on le rende attentif à l'évolution des collectivités et à ses interactions avec elles, qu'on l'aide dans son développement, que l'on suscite chez lui une démarche de réflexion à la fois personnelle et collective, que l'on augmente sa capacité à utiliser ses divers champs de connaissances, qu'on lui présente des valeurs et qu'on l'aide à définir les siennes.

C'est tout le développement de la personne que l'on retrouve dans ce programme. Peu importe le type de difficultés présentées par l'enfant, il peut profiter de ce programme, les éléments touchent les aspects fondamentaux de la personnalité.

Ce programme est un outil efficace qu'il faut cependant utiliser avec prudence. En effet, les dimensions rattachées à l'éducation sexuelle ne seront pas les

seules à être délicates à traiter. Ce qui touche la santé physique est susceptible de réveiller certaines peurs chez l'enfant mésadapté socio-affectif. En effet, ces enfants sont très souvent atteints dans leur corps, ou du moins ce qui touche leur santé les concerne profondément, aussi faut-il être ouvert aux manifestations de la peur chez ces enfants; qu'un adulte craigne leurs peurs cela ne ferait que renforcer chez ceux-ci le bien-fondé de leurs angoisses. Même si cela est difficile, il faut être serein face aux réactions parfois pénibles de l'enfant mésadapté socio-affectif. Ce programme comporte les éléments nécessaires pour contribuer significativement au développement affectif et social d'un enfant en difficulté.

4.3.2.9 Les programmes de formation morale et religieuse

Les programmes de formation morale et de formation religieuse pour les secteurs catholique et protestant, sont en voie de réalisation. Ils sont conçus pour tous les élèves. L'enseignant, qui a dans sa classe un ou des élèves mésadaptés socio-affectifs, poursuivra avec eux les mêmes objectifs qu'avec les autres élèves. Les informations, les attitudes et les suggestions formulées dans les pages précédentes devraient aider l'enseignant à mieux répondre aux besoins de formation morale et religieuse de ces jeunes.

Après un bref rappel des buts et de la démarche proposés par chacun des programmes, nous donnerons un exemple d'activité :

— *Formation morale et religieuse (secteur catholique)* : L'enseignant aide le jeune à développer ses capacités d'émerveillement, de communion et d'engagement en s'inspirant de la personne et du message du Christ. L'enseignant favorisera la croissance spirituelle de chaque élève en respectant leur démarche qui est unique et non transportable.

— *Formation morale et religieuse (secteur protestant)*: Il est important que chaque enfant développe son sens de la responsabilité envers les autres, et ait une bonne connaissance de la bible pour parvenir à :

- atteindre le plein épanouissement de sa personnalité;
- développer un esprit critique;
- respecter les convictions religieuses et philosophiques de ses pairs;
- chercher la vérité dans tous les champs de l'expérience humaine.

— *Formation morale* : Elle a comme objectif l'épanouissement humain d'un individu qui tout en devenant de plus en plus libre et responsable est à la recherche du bien individuel et collectif.

La démarche proposée en est une de réflexion avant et après l'agir et cela dans le but d'évaluer ses actions en fonction de son code d'éthique personnel.

- *Exemple d'activité*

— *But de l'activité : Découvrir que des valeurs orientent notre vie*[14]

On ne peut entrer de plein pied dans cette activité sans y avoir préparé les jeunes. La formation morale et religieuse ne se veut pas un tiroir que nous ouvrons une fois par semaine. Elle doit s'intégrer au vécu quotidien des jeunes. Les premières phases de l'activité peuvent être intégrées aux activités de français, mathématiques et arts plastiques. La dernière phase constituera l'activité proprement dite de formation morale ou morale et religieuse.

— *La démarche proposée*

Il s'agit, après avoir comparé la vie à une longue route suivie par l'être humain, d'amener le jeune à découvrir et à choisir les valeurs qui orientent ses pas. Dans un premier temps, chaque enfant choisit les valeurs qui le guident. Dans un second temps, au cours d'une vente aux enchères, chaque élève se procurera des valeurs qui lui semblent importantes. La démarche sera close par une réflexion personnelle sur les valeurs retenues par chacun.

Il est à noter que l'activité proposée s'adresse à tous les enfants. L'enseignant peut facilement y ajouter les éléments nécessaires à la formation religieuse.

— *Première phase*

Durant une période d'arts plastiques, chaque enfant trace sur du papier construction des pas, les découpe et les colle sur un grand papier qui symbolisera une route.

— *Deuxième phase*

L'enseignant, durant une période de français, explore avec les jeunes l'idée de valeur. Une valeur peut être un but à atteindre, un objet désiré, une qualité qu'on aime, etc.

L'échange terminé, les enfants et le professeur inscrivent dans les pas, sur le collectif réalisé dans la première phase, les valeurs qu'ils privilégient.

---

[14] Programme de sixième année, *Dieu sur nos chemins*, Module 1, p. 25

— *Troisième phase (si nécessaire)*

Comme il y aura une vente aux enchères, il importe que les jeunes sachent : évaluer le montant total des achats projetés, manipuler l'argent, soustraire et additionner. Ces apprentissages peuvent s'intégrer à une activité de mathématiques. Durant cette phase, l'enseignant avec les enfants fixe le prix d'achat des valeurs inscrites sur le collectif.

— *Quatrième phase : Vente aux enchères des valeurs*

Les pas représentant chacune des valeurs sont mis en évidence sur un tableau, un autre tableau est disponible pour recevoir les valeurs choisies par les jeunes.

- Chaque jeune reçoit un montant d'argent pour acheter les valeurs qu'il croit les plus importantes pour sa vie.
- La vente commence. Lorsque deux ou trois jeunes désirent une même valeur, celle-ci est mise aux enchères. Le jeune peut revendre une valeur et s'en procurer une autre.
- Chaque jeune peut acheter un maximum de dix (10) valeurs. Le jeune peut décider d'acheter très peu de valeurs et de garder son argent.
- La vente terminée, chaque jeune trace une route avec ses valeurs, en les plaçant par ordre d'importance.
- Chaque jeune explique son choix en indiquant comment chaque valeur donne une direction à sa vie.
- Il est important que l'enseignant observe les réactions des jeunes lors de la vente pour faciliter le retour avec eux. Il est aussi très important de ne porter aucun jugement sur le choix des jeunes.

Cet objectif atteint, l'enseignant poursuivra cette démarche, en traçant avec les jeunes une route qui dirigera la classe au cours de l'année[15].

• *Remarques*

Pour les jeunes qui ne savent pas lire ni compter, il est possible de réaliser cette activité avec eux, en se servant d'illustrations et de jetons de couleurs différentes.

Les jeunes en difficultés d'adaptation et d'apprentissage vibrent beaucoup au symbole, pourquoi ne pas exploiter une démarche symbolique ?

La formation morale et religieuse ne se veut plus l'enseignement d'une théorie, d'une simple doctrine, elle se veut : un espace où le jeune confrontera son vécu avec les autres, un lieu d'intériorisation, d'apprentissage et d'engagement.

Il est important de faire vivre des expériences positives et valorisantes, car ces jeunes sont souvent confrontés à des situations négatives et à des attitudes dévalorisantes[16].

Il faut aussi faire attention pour ne pas faire de la formation morale et religieuse un lieu de modelage, de dressage... elle doit faire place à un cheminement qui est personnel à chacun.

Si vous utilisez certains événements de la bible comme les miracles ou des événements extraordinaires, allez-y avec précaution, car ces jeunes sont parfois portés à la fabulation. Ils aiment se retrouver dans un monde de magie. Essayez de donner le sens de ces récits d'une manière très concrète et profitable pour ces jeunes.

[15] Programme de sixième année, *Dieu sur nos chemins*, Module 1, page 2.

[16] Voies et impasses, 5, n° 199, L'animation pastorale, page 78.

5. L'ÉVALUATION

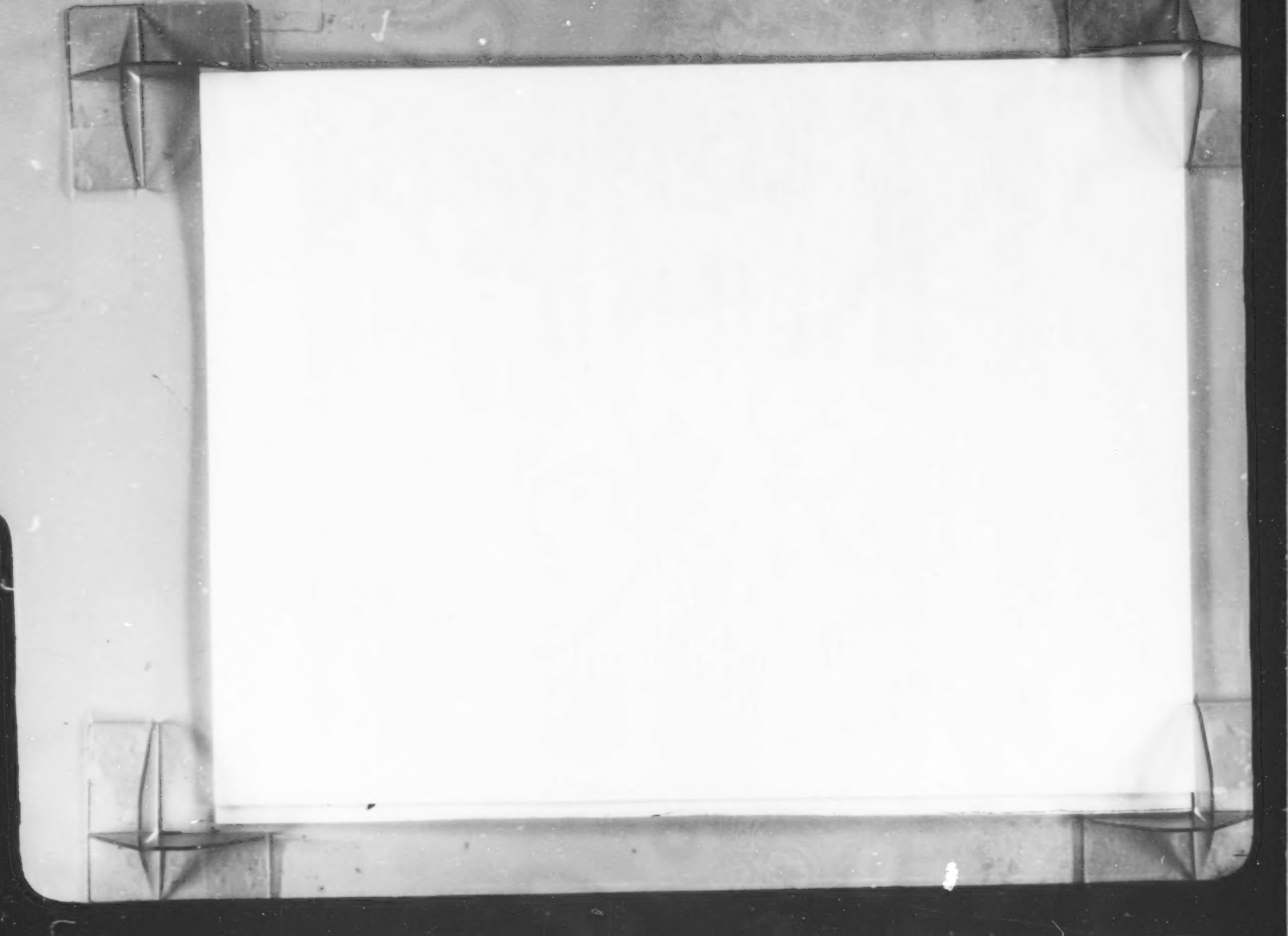
5.1 L'évaluation : une nécessité

5.2 Le champ d'application
- 5.2.1 L'enfant
- 5.2.2 Le contexte

5.3 L'approche à privilégier
- 5.3.1 L'environnement scolaire
- 5.3.2 L'environnement familial

5.4 La méthodologie

5.5 Le plan d'intervention



5. L'ÉVALUATION

On ne saurait parler d'évaluation sans tenir compte de la Politique générale d'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation (février 1981), document qui présente clairement le problème que pose l'évaluation des apprentissages. De plus, la distinction apportée entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative est essentielle. Le présent guide utilise le concept de l'évaluation formative, c'est-à-dire celle qui est orientée vers une aide pédagogique immédiate. Enfin, il est préférable de recourir à une interprétation critériée des données plutôt qu'à une interprétation normative. En effet, l'interprétation critériée évite la comparaison aux autres élèves en se limitant à confronter le résultat d'un élève au degré d'atteinte attendu pour tel ou tel objectif.

En matière d'évaluation, le bulletin scolaire n'est pas un mode d'évaluation. En effet, le bulletin n'est qu'un formulaire qui permet de consigner certaines données; celui-ci a été prévu et proposé pour la majorité des élèves.

Quand il s'agit de consigner des données sur un enfant en difficulté, il convient plutôt d'utiliser :

La formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés; bilan fonctionnel et plan d'action.

5.1 L'évaluation : une nécessité ?

Peu importe la forme qu'elle prend, il y a toujours évaluation. Les questions que l'on devrait se poser sont les suivantes :

— est-ce que je sais « pourquoi » je veux évaluer ? (l'objectif visé);

— est-ce que je sais « ce » que je veux évaluer ? (l'objet d'évaluation);

— est-ce que je sais « comment » je veux évaluer ? (les moyens à utiliser);

— est-ce que j'ai prévu une utilisation des résultats obtenus par l'évaluation ? (le plan d'intervention).

5.2 Le champ d'application

5.2.1 L'enfant

Lorsqu'on veut évaluer le comportement d'un enfant, il faudrait le faire en se conformant à son cycle naturel de vie, c'est-à-dire en le regardant vivre dans l'ensemble de ses activités, autant dans les activités d'enseignement, que dans les activités complémentaires ou les déplacements. Il faut pouvoir en arriver à saisir l'ensemble du vécu de l'enfant, c'est-à-dire l'ensemble des interactions entre l'enfant et son environnement (scolaire et familial).

5.2.2 Le contexte

L'évaluation du comportement d'un enfant que ce soit pour des fins de dépistage, d'intervention d'aide ou de classement devrait être réalisée en majeure partie par l'enseignant, principalement à l'intérieur de son groupe et en tenant compte des quelques principes proposés en 5.1. Des contraintes de présence et de participation à la vie de groupe des enfants circonscrivent les limites de la forme que devrait prendre l'évaluation.

5.3 L'approche à privilégier

L'évaluation d'une situation où l'on retrouve un ou plusieurs comportements difficiles devrait porter sur les trois dimensions suivantes : l'environnement proposé à l'enfant (activités, horaire, organisation de l'espace, etc.); les attitudes des personnes, c'est-à-dire, d'une part, l'intervenant et la façon dont il met l'enfant en relation avec la situation à vivre et, puis, les enfants du groupe, et, enfin, l'enfant lui-même, dans ses façons de s'adapter aux autres et à son environnement.

Toutes ces dimensions ne sont en fait que l'interaction dynamique de l'enfant avec son environnement au sens large du terme. L'environnement de l'enfant peut se partager en deux : l'environnement scolaire et l'environnement familial. Pour chacun des deux, il faudrait considérer, à la fois, les dimensions humaines (facteurs humains) et physiques (facteurs organisationnels) (voir tableau 5-1).

5.3.1 L'environnement scolaire

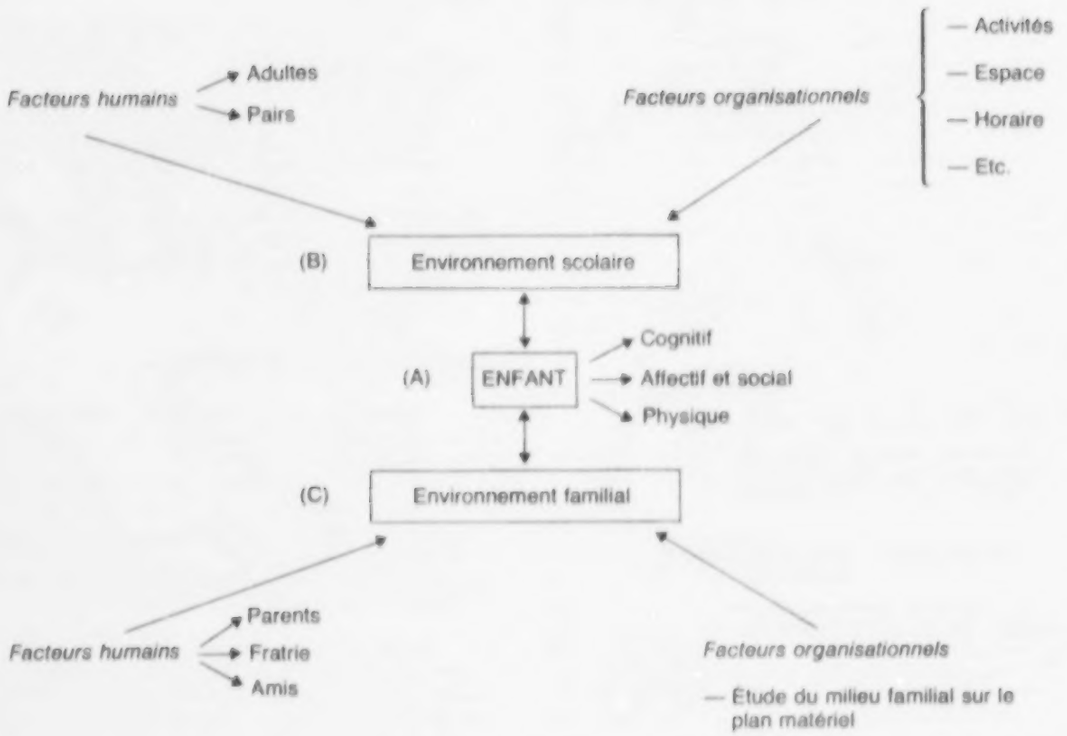
Pour l'enseignant, la classe constitue un endroit privilégié où peuvent se manifester les difficultés sur le plan du comportement; c'est pourquoi les premières questions à se poser et, éventuellement, les premières interventions systématiques à effectuer devraient se situer dans le milieu scolaire, et notamment dans la classe.

- *Les facteurs organisationnels*

Avant d'examiner de plus près le comportement d'un enfant, il serait préférable d'étudier ce qui lui est

TABLEAU 5-1

ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION



proposé. Une évaluation du programme d'activités (en termes de pertinence, de durée, d'agencement, etc.), de l'organisation matérielle du local, de l'équilibre dynamique du groupe d'enfants... pourrait rendre inutile l'évaluation approfondie d'un enfant.

- *Les facteurs humains*

Les attitudes d'un adulte sont déterminantes dans le comportement d'un enfant; c'est pourquoi, avant d'évaluer un enfant, l'enseignant devrait examiner ses propres attitudes. L'enfant agit, interagit, réagit à l'adulte; il peut aussi n'être que réactif à l'adulte, ce qui se traduira par un comportement particulier. Les adultes constituent un des deux pôles humains autour duquel gravitent les enfants, l'autre étant constitué par les autres enfants. La façon dont un enfant interagit avec ses pairs est hautement significative de ses forces d'adaptation et de son degré de socialisation.

5.3.2 L'environnement familial

Une évaluation qui ne tiendrait pas compte du milieu familial serait incomplète. C'est pourquoi une connaissance du vécu familial de l'enfant fait partie des renseignements à posséder.

- *Les facteurs organisationnels*

Connaître les conditions à l'intérieur desquelles vit l'enfant, à savoir le contexte matériel (ex. : maison, loge-

ment, terrain de jeux, espace privé pour l'enfant et autres conditions matérielles) et le type d'organisation de la famille (travail des parents, présence, alimentation, sommeil, etc.) constitue un élément important pour la connaissance du fonctionnement d'un enfant dans telle ou telle situation. Il est important de ne pas oublier que c'est plutôt « comment » l'enfant vit ces situations qu'il importe de connaître plutôt que les situations elles-mêmes.

Chaque famille ayant son propre système de valeurs, il est essentiel de ne considérer que la façon dont l'enfant y est adapté et comment, à partir de ces valeurs, il peut s'adapter à son environnement social, ceci sans porter de jugements de valeur.

- *Les facteurs humains*

Il importe de connaître comment l'enfant interagit avec ses parents, sa fratrie, ses amis et de savoir comment l'enfant est perçu par sa famille. La façon dont un enfant est perçu par sa famille (enfant agressif, craintif, difficile, désobéissant, turbulent, retiré, gêné, passif, menteur, fugueur, etc.) constitue souvent le modèle auquel il s'identifie et se conforme. Il y a là une masse importante de données qui peuvent contribuer à une meilleure compréhension de l'enfant.

5.4 La méthodologie

Compte tenu des objectifs visés et des contraintes réelles, l'évaluation du comportement devrait se réaliser en partie au moyen de l'observation par l'enseignant.

- *Un modèle dynamique*

Un comportement problème ne constitue pas un événement isolé, mais bien une partie d'un ensemble dynamique qui est constitué de deux éléments, soit l'enfant d'une part et d'autre part tout ce qui n'est pas lui, c'est-à-dire son environnement.

Il s'agit d'obtenir, avant de porter un jugement, un maximum de données sur l'enfant. L'étude de la situation (parties A et B du tableau 5-1) devrait se faire au moyen d'observations directes par l'enseignant ou une tierce personne.

Face à une situation problème, vous pouvez procéder de la façon suivante :

Il faut garder à l'esprit que tout au long de cette démarche, qui vise à étudier l'interaction entre l'enfant et son environnement afin d'élaborer un plan d'intervention, il faut recueillir des données concernant les deux aspects importants de l'environnement de l'enfant.

a) environnement scolaire

— objectif : connaître comment l'enfant vit les personnes et les structures scolaires;

— moyen : procéder au moyen de courtes séances d'observation avec un échantillon respectant le cycle scolaire naturel de l'enfant (arrivée, départ, collation, activités, jeux libres, etc.). Cinq minutes au plus par situation sont suffisantes;

— analyse des résultats : dégager des faits d'observation qui permettent de reconnaître des scénarios comportementaux, c'est-à-dire des séquences d'actions et de réactions qui mettent l'enfant en cause. Ces scénarios sont habituellement répétitifs et assez courts dans le temps.

b) environnement familial

— objectif : connaître comment l'enfant interagit avec les personnes et les structures scolaires;

— moyen : pour connaître comment l'enfant vit dans son environnement familial, il peut suffire d'obtenir des parents un certain nombre de réponses aux questions relatives au vécu de l'enfant dans sa famille;

— analyse des résultats : les données obtenues ne doivent être utilisées que pour mieux comprendre le fonctionnement de l'enfant (une analyse faite en collaboration avec les parents est à conseiller).

5.5 Le plan d'intervention

L'évaluation n'a comme objectif que la mise sur pied de moyens pour aider un enfant. À ce titre, le processus évaluatif doit se traduire le plus efficacement possible en plan d'intervention. Toute formulation de plan d'intervention devrait comporter une définition d'objectifs, une indication des moyens et une méthode d'évaluation des résultats.

- *Les objectifs*

Par l'analyse des données recueillies lors de l'évaluation, il est possible de définir des objectifs de modification du comportement. Ces objectifs devraient être réalisables à court terme et leur atteinte devrait être facilement vérifiable. Il est suggéré de ne viser que quelques petits objectifs à la fois.

- *Les moyens*

Pour élaborer des moyens, il faudrait pouvoir répondre aux questions suivantes :

— est-ce que le problème est dû à l'enfant uniquement ?

— est-ce que le problème est dû à l'environnement uniquement ?

— est-ce que le problème est dû à une interaction dynamique et complémentaire de l'enfant avec son environnement ?

Habituellement les enseignants seront en présence d'une interaction dynamique et complémentaire ce qui les amène à se poser des questions sur l'environnement qui est proposé à l'enfant, dans ses dimensions organisationnelles et humaines. Les enseignants devraient toujours analyser leurs propres attitudes et leurs effets chez l'enfant. Les premiers moyens à utiliser seront donc des modifications d'un ou de plusieurs éléments de l'environnement de l'enfant.

- *L'évaluation continue*

Une modification d'éléments de l'environnement devrait entrainer une modification des comportements de l'enfant. C'est cette relation entre la modification de l'environnement et la modification du comportement qu'il faut pouvoir évaluer. Une évaluation continue au moyen d'observations devrait permettre d'accompagner adéquatement un enfant dans sa recherche vers une plus grande adaptation.

6. LA COORDINATION ET LA PARTICIPATION DES DIVERS AGENTS

6.1 Les ressources spécialisées

6.2 La coordination

6.3 Les parents
- 6.3.1 Pour eux aussi c'est difficile
- 6.3.2 Une entraide à définir

6. LA COORDINATION ET LA PARTICIPATION DES DIVERS AGENTS

Dans un vécu avec un enfant en difficulté, et notamment agressif, il est possible que l'enseignant veuille y faire face seul, espérant régler rapidement le problème. Ce réflexe est certainement louable sauf si la situation se détériore; dès ce moment l'enseignant devrait mobiliser d'autres ressources. Plus une situation est anxiogène, plus l'enseignant doit partager son sentiment de responsabilité avec quelqu'un susceptible de l'écouter et de l'aider.

6.1 Les ressources spécialisées*

L'enseignant ne devrait pas assumer seul toute la responsabilité de la situation. C'est pourquoi, un appel au psychologue, à l'orthopédagogue, au psycho-éducateur, au travailleur social, à l'orthophoniste, à la direction de l'école devrait être vécu comme une mesure préventive. Ceci devrait se faire avant que la situation ne se détériore, sinon il y a risque pour l'enseignant, l'enfant et le groupe. Il faut absolument briser l'isolement et partager les responsabilités.

Plus un enfant manifeste des difficultés sérieuses sur le plan du comportement, plus il devrait pouvoir bénéficier d'activités de rééducation dirigées par un personnel spécialisé. Le fait qu'un enfant soit aidé par une tierce personne ne devrait réduire en rien l'engagement de l'enseignant dans la prise en charge de l'enfant.

6.2 La coordination

Dans une situation où plusieurs personnes contribuent à aider un enfant, l'enseignant devrait constituer le point central autour duquel tout devrait converger. Des moyens concrets devront avoir été prévus afin de permettre à l'enseignant de jouer un rôle actif et déterminant dans l'organisation de l'aide à apporter à un enfant :

— réunions statutaires
- évaluation et mise en commun
- élaboration des plans d'intervention
- collaboration avec d'autres agents
- etc.

— comité de travail
- organisation du milieu de vie (classe, école, etc.)
- élaboration d'activités
- etc.

— rencontre des parents

— etc.

6.3 Les parents

6.3.1 Pour eux aussi, c'est difficile

Il pourrait être facile de reporter sur les parents les difficultés que pose leur enfant. Le réflexe que l'on pourrait avoir de rechercher une explication, voir un coupable peut facilement avoir des effets négatifs. Les parents qui ont un enfant en difficulté sont souvent les premiers à en souffrir, et ceci est vrai même pour ceux qui nient les difficultés de leur enfant. Ils éprouvent les mêmes sentiments d'impuissance, de frustration, de débordement que l'enseignant, mais sûrement avec plus d'intensité.

Avoir un enfant ayant des difficultés d'adaptation, c'est toujours difficile.

6.3.2 Une entraide à définir

Combien de fois a-t-on entendu dire que c'est impossible de collaborer avec certains parents. Pourtant il est toujours possible de trouver un niveau de collaboration quand la communication a été établie en fonction de l'enfant. Les parents ont évidemment eux aussi leurs difficultés qu'ils ont besoin de partager. Dans ce domaine, le dialogue devrait essentiellement se centrer sur l'enfant.

Les parents sont quotidiennement confrontés avec les difficultés qu'éprouve leur enfant. Très souvent ils vivent la situation comme un échec personnel, profondément dévalorisant. Il ne faut donc pas s'étonner que dans un premier contact concernant leur enfant, ils adoptent une attitude défensive. Cette première rencontre est presque toujours la plus difficile. Il y a donc un climat de confiance, au moins d'écoute à établir. Le respect est essentiel.

* Le présent document n'aborde pas la dimension de l'organisation des services aux enfants mésadaptés socio-affectifs; à cet effet, un document traitant l'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage paraîtra.

- *Se mettre d'accord sur une collaboration*

Souvent l'enseignant sera déçu de l'engagement des parents, car il s'attendait à autre chose ou à plus. Le point de départ d'une véritable collaboration s'appuiera sur une entente quant au type de collaboration désiré et accepté de part et d'autre. Pour aider l'enseignant et, éventuellement, les parents, voici un modèle de collaboration qui a été expérimenté auprès de parents d'enfants de la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes en 1979[1].

Ce modèle comporte cinq niveaux :

— l'information réciproque;

— la consultation mutuelle;

— l'exécution d'une tâche, sur les plans scolaire ou parascolaire;

— le perfectionnement commun;

— les rencontres-échanges.

Il est absolument primordial de bien clarifier les besoins et objectifs de chacun. Cette première étape déterminera la qualité de la collaboration future.

L'enseignant doit jouer un rôle actif dans l'animation des rencontres, soit pour clarifier les besoins ou pour centrer la rencontre sur l'objectif fixé, c'est-à-dire le type de collaboration prévu.

Dans une telle démarche, l'enseignant devrait pouvoir compter sur une personne-ressource, par exemple un consultant, qui l'aiderait à clarifier les contenus des rencontres afin que soient maintenus égalitaires les rôles des parents et de l'enseignant.

Encore une fois, tout est question de respect et de prudence.

---

[1] Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs*. Projet de recherche subventionné par le Québec, Ministère de l'Éducation, 1970, Document C-51, p. 21-23.

CONCLUSION

S'il y a plusieurs façons d'aider un enfant, il faut respecter certains principes tels que : demeurer attentif et présent à l'enfant, accepter de prendre le temps nécessaire, procéder à des évaluations suivies, élaborer des plans d'intervention, impliquer et coordonner des ressources.

Une démarche d'aide doit se faire dans le respect de l'individualité de chacun, avec toute la prudence possible et en procédant à tous les ajustements nécessaires. Il est très utile de bien posséder un modèle qui explique et éclaire les comportements d'un enfant. Ces connaissances servent à comprendre le langage du comportement, à lui donner un sens et, de là, à intervenir de façon aidante.

Dans la mesure du possible, il faut favoriser la participation des parents à chacune des étapes de la mise en place des moyens prévus pour aider leur enfant.

Évidemment, malgré la bonne volonté de tous et chacun, il n'y aura rien de facile. Tout d'abord, pour l'enfant qui, très souvent, continuera à considérer l'école comme un lieu où rien ne lui est facile ou gratifiant; ensuite, pour les parents qui auront tendance à se sentir loin de l'école et des difficultés de leur enfant; enfin, pour l'enseignant qui se sentira la plupart du temps isolé et seul à devoir assumer la responsabilité de la prise en charge de l'enfant et de ses difficultés.

Malgré tout, il est possible d'aider un enfant en difficulté, non pas en voulant tout résoudre à court terme, mais en acceptant de prendre le temps nécessaire, c'est-à-dire en acceptant de respecter le rythme de changement qu'aura choisi l'enfant.

PERSONNES QUI ONT COLLABORÉ À LA PRODUCTION DE CE GUIDE

Responsable de la production :

Normand Ducharme

Membres du comité consultatif :

Nicole Bouthillier	C.S. de St-Hyacinthe
Raymonde Castor Filion	C.S. de l'Argile Bleue
Nicole Cloutier	C.S. de Sherbrooke
Pierre Du Berger	C.S.R. de Chambly
Madeleine Dupras	Commission des écoles catholiques de Montréal
Monique Lapierre	C.S. de Brossard
Paul St-Onge	Clinique externe de psychiatrie de St-Hubert
Suzanne Tremblay	Université du Québec à Rimouski
Roger Vézina	Direction régionale de Montréal

Consultation :

Michel Lemay	Pédopsychiatre

Collaboration :

Jany Lavoie	Enseignante à la Commission des écoles catholiques de Montréal; a élaboré le point 4.3.2.9 concernant la formation morale et religieuse

BIBLIOGRAPHIE

Buescher, Thomas Michael. *Magical Thinking, Causative and Production : Psycholinguistic Implications for Reading Skills in Emotionally Disturbed Children*. Detroit, Wayne State University, 1976, 206 p.

Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes. *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs*. Projet de recherche subventionné par le ministère de l'Éducation, document C-51, 1979, p. 21-23.

Cremins, James Joseph. *Short-Term Memory Peformance in Emotionally Disturbed Children*. The University of Connecticut, U.S.A., 1976, 79 p.

Haisley, Gregory Eugène. *A comparison of the Written Language of Normal, Educable Mentally Retarded, Learning Disabled and Emotionally Disturbed School Age Children*. University of Northern Colorado, U.S.A., 1978, 98 p.

Jack, Harold R. and Johnson, Levi E. *Physical Activities for Mentally and Emotionally Handicapped Children*. Philadelphia, Temple University, 1971, 65 p.

Lemay, Michel. *Psycho-pathologie juvénile*. Tome I et II, Paris, Éd. Fleurus, 1973, 1 280 p.

Lemay, Michel. *Le diagnostic en psychiatrie infantile*. Paris, Éd. Fleurus, 1976, 308 p.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, Primaire, Sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle (16-2600)*. Mai 1980, 62 p.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, Primaire, Sciences humaines (16-2120)*. Mai 1980, 42 p.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, Primaire, Éducation physique (16-2018)*. Février 1981, 92 p.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, Primaire, Mathématique (16-2300-00)*. Octobre 1980, 45 p.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, Primaire, Arts : art dramatique, arts plastiques, danse et musique (16-2510)*. Février 1981, 151 p.

Ministère de l'Éducation. *Programme d'études, Primaire, Français*. Mai 1982, 334 p.

Ministère de l'Éducation. *Document de sensibilisation, La mésadaptation socio-affective une recherche d'adaptation ? (16-1512)*. Novembre 1980, 57 p.

Redl, Fritz et Wineman, David. *L'Enfant agressif*. Tome II, Paris, Éd. Fleurus, 1963, 320 p.

Stott, D. H., Marston, N. C. and Neill, S. J. *Taxonomy of Behavior Disturbance*. Toronto, Musson Book Company, 1975.

Swap, Suzan, M. *Disturbing Classroom Behaviors: A developmental and Ecological View. Exceptional Children*. November 1974, p. 163-172.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8364-984